THE UNIVERSITY OF ALBERTA

RELEASE FORM

NAME OF AUTHOR Jocelyne Beaulieu

TITLE OF THESIS La Préparation des Enseignants de l'Alberta pour les Programmes Bilingues

DEGREE FOR WHICH THESIS WAS PRESENTED Master of Education

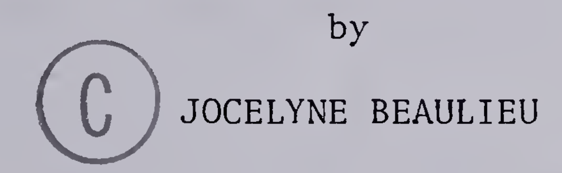
YEAR THIS DEGREE WAS GRANTED 1980

THE UNIVERSITY OF ALBERTA

LA PREPARATION DES ENSEIGNANTS

DE L'ALBERTA POUR LES CLASSES BILINGUES

by



JOCELYNE BEAULIEU

A THESIS

SUBMITTED TO THE FACULTY OF GRADUATE STUDIES AND RESEARCH

IN PARTIAL FULFILLMENT OF THE REQUIREMENTS FOR THE DEGREE

OF MASTER OF EDUCATION

DEPARTMENT OF ELEMENTARY EDUCATION

EDMONTON, ALBERTA

FALL, 1980

THE UNIVERSITY OF ALBERTA

FACULTY OF GRADUATE STUDIES AND RESEARCH

The undersigned certify that they have read, and recommend to the Faculty of Graduate Studies and Research, for acceptance, a thesis entitled "The Preparation of Teachers for Bilingual Programs in Alberta" submitted by Jocelyne Beaulieu in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Education.

ABSTRACT

There has been a noticeable growth in the interest of Albertans over the past few years in educational programs in which French is used as a language of instruction. These programs, commonly referred to as 'immersion' or 'bilingual' programs are now offered in virtually every part of the province.

Much of the research that has been carried out with respect to these programs has shown the experience which they provide to be a positive one. To date, however, researchers have directed their attention more to the goals, results, and consequences of these programs, to the motivation of the students, and to the sociological aspects involved. Nevertheless it seems that greater attention should be given to teacher factors, since they are carrying the brunt of the responsibility for these programs.

In order to provide a picture of the situation in which these teachers find themselves, they have, in the present study, been asked to give their opinion regarding the usefulness of their preparation vis-à-vis the demands made on them by these programs. The goal of this study, then, is to assess the strengths and weaknesses of existing teacher education programs and to provide those responsible for such programs with suggestions for change.

The sample consists of 141 teachers involved in programs where French is used as a language of instruction in Alberta. The data obtained was analyzed in terms of frequency.

Analysis of the findings showed that the great majority of these teachers were of French-Canadian descent, most of them Albertans. The findings showed that few teachers have taken courses leading to a specialization in the area of second language learning and teaching. A large percentage of them are dissatisfied with the preparation which they had.

In the areas of pre- and in-service teachers particularly stressed the value of inter-classroom visits, both for students teachers who may be employed at a later point in such classrooms, as well as for teachers already in the field.

Problems most frequently identified concern the materials available, lack of information about such programs, and the school situation in which the program is offered. In addition, teachers were asked to evaluate specific courses in teacher education to determine their usefulness in the future preparation of teachers for these programs.

Recommendations for change and suggestions for further research are offered.

RESUME

On remarque un intérêt accru de la population albertaine pour les programmes où l'on utilise le français comme langue d'enseignement. Les programmes se multiplient d'une année à l'autre et l'on en trouve dans presque toutes les parties de la province.

Il n'y a pas de doute quant à la validité d'une éducation bilingue pour nos jeunes canadiens. De nombreuses recherches ont démontré que l'expérience est positive. Jusqu'à date, les chercheurs ont axés leur projets de recherches sur les objectifs, les résultats et conséquences, les motivations de même que sur les différents aspects socio-économiques qui encadrent et identifient l'éducation bilingue. Toutefois, il nous semble très important de prêter une plus grande attention aux gens qui véhiculent directement cette éducation, les enseignants.

Nous avons donc orienté notre étude sur la formation des enseignants pour l'enseignement dans les programmes bilingues.

Pour nous permettre de prendre conscience de la situation dans laquelle sont placés les enseignants concernés, nous leur avons demandé leur opinion quant à l'utilité de leur formation en rapport avec les exigences du programme dans lequel ils sont impliqués.

Le but était d'identifier les points faibles et forts des programmes de formation pour enseignants bilingues en vue de faire des recommandations aux institutions universitaires concernées.

Notre échantillon consiste d'un groupe de 141 enseignants impliqués dans un programme où le français est utilisé comme langue d'enseignement en Alberta. Chacun de ces sujets a rempli un questionnaire.

Toute la correspondance s'est faite par la poste.

Les résultats ont été analysés en terme de fréquence. Le pourcentage (%) est la notation utilisée.

On remarque une grande majorité d'enseignants d'origine canadienne-française dont le plus grand nombre de l'Alberta. Les résultats nous ont démontré que peu d'enseignants possèdent des cours de formation spécifique à l'enseignement d'une langue seconde et qu'un fort pourcentage est insatisfait de la formation qu'ils ont reçue.

Les enseignants attachent une très grande importance aux visites dans le milieu et ceci autant pour le futur enseignant que pour l'enseignant déjà impliqué.

Une section discute des problèmes rencontrés; les principaux sont reliés au matériel, à l'information et à l'environnement social.

Le dernière section du questionnaire consistait en une évaluation de l'utilité que pourrait avoir certains cours dans la formation de l'enseignant bilingue.

L'étude est complétée par une discussion des résultats, suivi de recommendations pour des possibilités de changements et de suggestions pour des recherches ultérieures.

REMERCIEMENTS

L'auteur désire remercier tous ceux qui ont collaboré à la réalisation de ce projet de recherche. Mes remerciements les plus sincères au Dr Douglas V. Parker, directeur de la thèse, à Mme Huguette Hébert et au Dr Heather Lysons pour leurs conseils judicieux et pour leur disponibilité.

Merci aussi à tous ces gens qui, par leurs commentaires pertinents, ont aidé à la rédaction du questionnaire, outil essentiel dans l'élaboration de cette recherche.

Un merci spécial à tous les enseignants qui ont bien voulu accepter de répondre au questionnaire de même qu'aux surintendants des conseils scolaires qui ont consenti à faciliter les communications avec ces enseignants.

Et finalement merci à Mme Germaine Doré pour sa disponibilité et son souci professionnel lors de la dactylographie de la thèse.

TABLE DES MATIERES

Chapitre Page

I. INTRODUCTION.. 1

Enoncé du problème.................................... 2

L'enseignant.. 4

QUALITE ET QUANTITE...................................... 6

Provenance des enseignants bilingues.................. 6

LE ROLE DE L'ENSEIGNANT.................................. 9

BUTS... 10

BESOIN... 11

DELIMITATIONS.. 12

DEFINITION DE TERMES..................................... 13

II. EXPOSE DE LA SITUATION............................... 14

COURANT HISTORIQUE....................................... 14

Le projet St-Lambert.................................. 16

D'autres programmes................................... 20

Canadian Parents for French........................... 21

L'Association Canadienne des Professeurs d'Immersion.. 22

SITUATION DE L'ENSEIGNANT................................ 23

ALBERTA VS CANADA.. 27

Situation socio-culturelle............................ 27

SITUATION AUX ETATS-UNIS................................. 30

III. METHODOLOGIE.. 33

Population.. 35

Elaboration du questionnaire.......................... 35

Chapitre Page

Contenu.. 37

Distribution.. 38

Fidélité.. 39

Stabilité.. 40

Identification du questionnaire........................ 40

Collecte des données.. 41

IV. PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS..................... 42

V. SOMMAIRE, RECOMMENDATIONS ET RECHERCHES ULTERIEURES.......... 115

SOMMAIRE.. 115

RECOMMENDATIONS.. 119

RECHERCHES ULTERIEURES.. 121

BIBLIOGRAPHIE.. 123

ANNEXES.. 134

1. Commentaires supplémentaires........................ 135

2. Questionnaire avec les résultats compilés du Conseil Scolaire des Ecoles Séparées de Calgary............... 141

3. Lettre envoyée au surintendants........................ 151

4. Lettre envoyée aux enseignants avec le questionnaire... 152

5. Lettre de remerciement aux enseignants................ 154

6. The School Act, Section 150 (1)........................ 155

7. French Language Regulations........................ 156

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1	Pourcentage de participation des Conseils scolaires......	56
2	Distribution de la clientèle selon le niveau d'enseignement et le type de programme..................	58
3	Expérience antérieure des enseignants..................	60
4	Institutions fréquentées pour la formation des enseignants..	62
5A	Evaluation personnelle de la formation des enseignants comparée avec le type d'institutions fréquentées.........	64
5B	Evaluation personnelle de la formation des enseignants comparée avec l'endroit où la formation a été obtenue....	65
6	Evaluation personnelle en rapport avec l'origine académique des sujets................................	68
7	Institutions fréquentées en dehors de l'Alberta..........	70
8	Véhicule langagier de la formation en comparaison avec le temps passé en contexte canadien-français........	72
9	Nombre de cours suivis concernant l'enseignement des langues secondes................................	75
10	Titre des cours comparé avec le lieu où ils ont été suivis...	76
11	Situation du français: langue et culture...............	77
12	Le temps passé en contexte canadien-français comparé avec le véhicule langagier de la formation et la langue maternelle des sujets............................	79
13	Comparaison entre le lieu de résidence de plus longue durée et la durée de résidence en Alberta.........	81
14	Evaluation personnelle en comparaison avec l'opinion personnelle re: nécessité d'une formation spéciale......	85
15	Tableau de comparaison entre le nombre de sujets qui ont déjà suivis des cours sur la psychologie du bilinguisme et ceux qui en voient la nécessité..........	87
16	Tableau de comparaison entre le degré d'information reçue et l'importance de l'information pertinente à la philosophie de l'éducation bilingue....................	89

Tableau Page

17 Réflexion sur les difficultés d'apprentissage d'une langue seconde en comparaison avec l'importance sur le sujet.. 93

18 Matériel utilisé dans la salle de classe................. 96

19 Motifs pour ne pas utiliser le matériel audio-visuel...... 99

20 Sources de renseignements re: matériel pédagogique disponible...102

21 Observation du milieu bilingue depuis l'entrée dans le programme en comparaison avec l'évaluation de la visite..104

22 Observation du milieu bilingue avant l'entrée dans le programme en comparaison avec l'évaluation de la visite...106

23 Tableau de comparaisons entre l'importance des visites dans le milieu pour les futurs enseignants avec l'intérêt à participer à ces visites comme professeurs-coopérants...108

CHAPITRE I

INTRODUCTION

Depuis quelques années, il existe une nouvelle orientation dans le domaine de l'éducation au Canada: l'accès au bilinguisme par le biais d'un enseignement *dans* la langue seconde plutôt que l'enseignement *de* la langue seconde comme une des matières au programme.

La diffusion des deux langues officielles est un sujet d'actualité. Partout au Canada il est question d'unité canadienne et d'égalité linguistique. L'éducation bilingue serait-elle une solution?

> "The promise is for everyone, but primarily for children. The promise is that by coming to know his self and his worth through the portals of more than one language, a child acquires a potent tool for making himself into the kind of mature adult who is psychologically healthy and socially constructive." (Bain, 1975, p. 61)

Bien des recherches ont été menées dans le but d'évaluer le potentiel de cette nouvelle formule pour les Canadiens. Jusqu'à maintenant, les résultats ne sont qu'encourageants. A la question: *Est-ce que les programmes d'immersion sont souhaitables pour tous les enfants?*, le Dr James Cummins répondait:

> "There is no more reason to expect immersion programs to be the best possible educational program for all children than there is to expect regular English programs to be. However, despite a considerable number of studies addressed to the issue, research to date has failed to identity any category of student for whom immersion programs are not suitable." (Cummins, A Parent's Guide, p. 5)

Jensen résumait les conclusions de plusieurs chercheurs de la façon suivante:

> "Bilingualism sharpen's one's mind, brings greater insight into life, extends one's mental horizons, and enriches life." (Jensen, 1962, p. 360)

Alors que l'on établit un précédent pour les fondements de l'éducation bilingue, son fonctionnement et son potentiel, on ne s'est pas encore tellement attardé à la position de l'enseignant, principal véhicule de cette éducation. Tucker soulignait cette lacune et suggérait que:

> "We must undertake more research on teacher variables. Specifically, we must look at teacher language, teaching strategies, teacher education and teacher attitudes to see what effect these have on program success." (Tucker, 1976, p. 587)

La présente étude s'attardera au troisième point mentionné ci-haut, c'est-à-dire la formation des enseignants. L'investigateur tentera d'identifier les besoins des enseignants bilingues au moyen d'un questionnaire auquel les enseignants eux-mêmes auront répondu. Et cela afin de faire des recommendations aux institutions universitaires albertaines qui forment les futurs enseignants bilingues pour mieux préparer ceux-ci à leur tâche.

Enoncé du problème

Pour mieux comprendre la situation de l'enseignant dans ces programmes il faut tout d'abord prendre conscience de la nature et des exigences de ces programmes.

Tout d'abord, quelle est la raison d'être de ces programmes? Quel en est l'objectif? Est-ce qu'il est devenu souhaitable pour tout petit canadien anglophone, albertain, manitobain, québecois, etc... de profiter d'une éducation bilingue dès les premières années scolaires? Selon Stern:

> "We do know that early immersion appears to be quite compatible with the acquisition of what, in my opinion is a very reasonnable degree of bilingual competence without any significant detrimental effects that we have been able to observe, through our measures. Threrfore I believe that we can conclude that early immersion is a viable option." (Stern, 1978, p. 842)

Ce genre d'éducation s'offre en certains endroits dans toutes les provinces canadiennes. En 1974, le Secrétariat d'état a organisé une conférence au niveau fédéral-provincial qui portait sur l'immersion. La conférence avait lieu à Halifax et a démontré que les programmes d'immersion étaient offerts de Coquitlam, en Colombie Britannique jusqu'à Frédéricton au Nouveau-Brunswick. (Stern, 1978, p. 839). La situation est telle actuellement que le nombre d'enfants dans les programmes d'immersion est toujours grandissant. Par exemple, en Alberta pendant l'année 75-76, on comptait 3381 enfants inscrits de la maternelle à la sixième année, à des programmes où le français est utilisé comme langue d'enseignement pour un certain pourcentage du temps. Pendant la dernière année scolaire, 78-79, ce nombre avait plus que doublé, on y comptait 6984 enfants.[1]

Le plus souvent, pour que naisse un programme, il s'agit d'un groupe de parents désireux de voir un tel système d'éducation se développer dans leur région. Le but est pour tous l'acquisition d'un bilinguisme fonctionnel mais les motifs sont parfois variés.

> "The impetus everywhere was the same: the interest of parents' groups and educators to improve and strengthen French instruction for Anglophones in a more radical way than was possible through a twenty-minute oral French program." (Stern, 1978, p. 838)

L'éducation bilingue continue de gagner la confiance des parents canadiens en faisant preuve de réalisme et de possibilités. Les recherches sont multiples et variées, les critiques et observations majoritairement positives. On discutera davantage de cet aspect dans le deuxième chapitre.

1. Ces statistiques sont disponibles au département "Language Service Branch", Alberta Education.

L'enseignant

L'importance de l'enseignant est souligné par Hammerley:

"As to the teacher, he remains, even with programmed materials, the primary mover, the primary motivator, the primary agent relating the learner to the subject matter to be learned." (Hammerley, 1971, p. 504)

Malgré la très grande importance du rôle de l'enseignant en milieu bilingue, on ne s'est, jusqu'à maintenant, que très peu attardé à l'évaluation de la formation de celui-ci. Or, les programmes de formation des enseignants n'ont pas évolué au même rythme que les programmes d'enseignement à l'élémentaire, spécifiquement dans le cas des programmes bilingues. Cependant la complexité de la tâche de l'enseignant bilingue n'est pas toujours reconnue à sa juste valeur.

"There is, however, an extra burden in teaching immersion. It is not easy to give all instruction, deal with the children's personal problems, and control the behavior of a class in a language that is foreign to the students. We owe our success to the extraordinary work and dedication of immersion teachers." (Gabriel, 1978, p. 412)

L'enseignant bilingue est très souvent face à un problème de matériel (manque ou incohérence), problème de ressources (non-disponibilité ou insuffisance), problème social (acceptation du milieu, manque d'information) et bien d'autres facteurs qui apparaissent au cours du développement d'un programme. Les enseignants doivent donc faire preuve de dévouement et de détermination par un travail inlassable. La situation actuelle est décrite par plusieurs autorités. Voici comment le Dr Stern de O.I.S.E., une autorité compétente et respectée du milieu, décrivait la situation en mai 1978:

"So far, nothing has been said about immersion class teachers. It is a reflection of the immersion story; we have thought of the parents' groups that gave the impetus to the immersion experiment; we have identified some of the researchers who have analysed and evaluated the effect of immersion on children.

> But we hardly mentioned the teachers who made this experiment work in the classroom day-by-day and assured its success." (Stern, 1978, p. 842)

Le travail de ces enseignants n'a pas été facile:

> "C'est ainsi par exemple que de nombreux professeurs de classes d'immersion n'ont aucune formation particulière, qu'ils n'ont aucun manuel d'enseignement qui tiennent compte de la situation réelle des enfants, qu'ils improvisent les instruments d'évaluation linguistique et d'évaluation dans d'autres disciplines, qu'ils n'ont pas d'organisation du contenu linguistique de l'enseignement et que les objectifs pédagogiques spécifiques à chaque classe et à chaque année, sont à toute fin pratique inexistants." (Bibeau, 1978, p. 68)

La situation n'est toutefois pas toujours aussi drastique. Peu à peu, il y a place pour l'innovation. Le matériel est développé en essayant de répondre plus adéquatement aux besoins. On essaie d'informer les enseignants actuels au moyen de sessions de recyclage et d'ateliers. Mais cela est-il suffisant quand on pense que:

> "The key source in the successful implementation of second language programs is the teacher. The successful second language teacher must have good generalist pedagogical training, as well as fluency in the language and special second language teaching skills." (Jones, 1979, p. 41)

La prochaine étape devrait amener une re-considération du rôle de l'enseignant, des aptitudes et des connaissances requises pour la tâche qui lui est confiée. Les enseignants actuels sont-ils et les futurs enseignants seront-ils formés adéquatement pour répondre aux exigences de cette nouvelle éducation spécialisée?

QUALITE ET QUANTITE

Provenance des enseignants bilingues

Quantité :

Le fait est évident que les différentes commissions scolaires offrant des programmes bilingues auront du mal à combler tous les postes. Ils auront un "urgent besoin" d'enseignants bilingues et cela dans un avenir très proche.

> "The data collected by AAEM on 5-year anticipated needs for teachers in bilingual and immersion programs were discussed. It was generally agreed that despite the fact that it was not possible to give exact figures on FLI teacher needs, there was without doubt an urgent need to prepare in excess of 300 teachers. Many participants considered this figure conservative when attrition, excessive growth (new programs, new schools) etc. were taken into account." (AAEM, 1978)

Voilà qu'un an plus tard, il est déjà difficile de suppléer aux besoins quant au nombre nécessaire. James Jones, directeur du Département des langues secondes, Commission des Ecoles Publiques d'Edmonton, écrivait, dans la revue publiée par l'Association des professeurs de l'Alberta en mai 79, un article en rapport avec l'éducation bilingue. Face au manque d'enseignant, il commentait de la façon suivante:

> "Measures need to be taken through pre-service and in-service training programs to permit Anglophones to prepare themselves to teach in immersion programs." (Jones, 1979, p. 41)

Jusqu'à maintenant la majorité des enseignants proviennent de milieu francophone et détiennent un diplôme en éducation (pédagogie). Ils sont donc d'une part, familiers avec la langue d'enseignement et d'autre part avec la pédagogie. Toutefois ils ont un handicap: ils ne connaissent pas le fonctionnement psychologique de l'apprentissage d'une langue seconde et des difficultés que cela comporte.

Bien sûr, il y a l'intuition. Mais est-il justifiable de n'utiliser

que l'intuition quand l'avenir de milliers de jeunes est en jeu?

Il y a aussi un nombre d'enseignants qui ont reçu dans le passé une formation spécifique à l'enseignement d'une langue seconde et qui maîtrisent suffisamment la langue pour devenir "enseignants bilingues". Ceux-ci sont très compétents quant aux difficultés linguistiques et au fonctionnement psychologique que comporte l'acquisition d'une langue seconde. Toutefois, ils ont aussi un handicap; ils n'ont pas de formation spécifique pour l'enseignement des différents sujets pour le niveau élémentaire:

> "With the increasing popularity of French immersion programs in Canada the need for immersion teachers has increased considerably. Unfortunately many teachers of French as a second language do not possess the linguistic skills necessary to teach other subjects in French although they are successful in teaching the language itself..." (Jones, 1979, p. 41)

James Jones ajoute ensuite qu'il est évident que les enseignants bilingues doivent avoir une connaissance plus approfondie de la langue et de la culture que les enseignants qui enseignent seulement la langue seconde.

Mais très bientôt la banque de francophones disponibles sera épuisé puisque partout au pays ils sont en demande pour combler les nouveaux postes. Même en 1973, le Dr Stern dans un rapport sur l'éducation bilingue, faisait déjà mention de l'importance et du rôle crucial de l'enseignant:

> "The teacher is, of course, a key figure in the development of bilingual education... Moreover he is the principal and often sole person on whose resources the development of bilingualism in a group of children depends." (Stern, 1973, p. 140)

Qualité:

Alors que l'on s'inquiète singulièrement de la quantité nécessaire, on ne semble pas toujours aussi inquiet de la qualité. L'avenir de l'éducation bilingue pourrait bien être menacée dû à un manque d'enseignants qualifiés. M. Stanley Malcolm de la Commission scolaire protestante du Grand Montréal faisait déjà face à ce problème en 1974 alors que cette commission scolaire n'était qu'à ses débuts avec les programmes d'immersion.

> "It has been very difficult to recruit teachers for an expanding immersion program in the number and of the quality desired." (Malcolm, 1974, p. 154)

Ce serait sûrement plus invitant pour la clientèle éventuelle, si on leur offrait une occasion de se former plus adéquatement. John Hildebrand, dans un rapport sur les programmes d'immersion de Fredériction, Nouveau-Brunswick, souligne l'importance de leur cours préparatoire intensif pour futurs enseignants:

> "It is impossible to over-emphasize the importance of this training period for the staff." (Hildebrand, 1974, p. 185)

Quant à Florence Wilton, conseillère pédagogique du programme de Coquitlam, Colombie Britannique, elle soulignait aussi l'importance de la compétence de l'enseignant:

> "The sucess of any education venture depends in large part on the calibre of the teacher." (Wilton, 1974, p. 172)

Les personnes citées ci-dessus parlent de la situation dans des provinces à majorité anglophone. Il est surprenant de constater que même dans la province de Québec on fait face à ce problème. Roger Lalonde suggérait en 1976,:

> "Au rythme où les programmes d'immersion et de français langue seconde absorbent les enseignants bilingues qualifiés pour l'élémentaire le réservoir sera très rapidement épuisé. Le Ministre doit donc mettre sur pied une vaste campagne de recrutement de candidats bilingues." (Lalonde, 1976, p. 475)

Ces deux facteurs *qualité* et *quantité* étant aussi importants l'un que l'autre, présentent un vrai dilemme pour les provinces qui, comme l'Alberta, ne peuvent compter sur une source intarrissable de francophones. Une sélection moins sévère permettrait peut-être d'obtenir un nombre suffisant d'enseignants pour subvenir aux besoins immédiats, mais est-ce une solution que de pourvoir à la quantité en négligeant l'aspect qualité?

LE ROLE DE L'ENSEIGNANT

Celui qui veut examiner le rôle de l'enseignant en milieu bilingue doit être conscient des traits spécifiques qui distinguent bien cette forme d'enseignement des autres formes d'enseignement de langue seconde. En voici la définition, décrite par Stern:

> a) a substantial amount of educational time - it may be up to 100 percent - is given to French and
> b) a substantial amount of that French is spent on educational activities conducted *in* rather than *on* the study of French per se. (Stern, 1978, p. 845)

L'immersion se veut donc une forme d'éducation à deux aspects fondamentaux:

> "Immersion defined in this way always has this dual aspect. French language combined with other educational content."

Il devient évident que les enseignants bilingues ne sont pas seulement ou surtout des professeurs de français: ils sont des éducateurs qui utilisent le français, langue seconde, comme langue d'enseignement. (Stern)

Il y a une autre distinction essentielle à faire. Cela s'applique à la définition du rôle entre l'enseignant en milieu bilingue et l'enseignant professeur de langue seconde. Comme mentionné par Ulibarri en parlant des programmes pour les mexicains-américains aux Etats-Unis:

> "It must be emphasized that teaching English as a second language is not bilingual education." (Ulibarri, 1969, p. 19)

La même distinction s'applique ici entre l'éducateur bilingue et l'enseignant de français langue seconde.

Il faut également mentionner que la tâche de l'éducateur bilingue va au-delà de la formation de l'éducateur général. Il doit avoir des compétences supplémentaires:

> "In addition to imparting knowledge and developing new attitudes, he must teach children other physical or physiological skills, i.e. other uses of the muscles or organs they have been using in speaking their native language." (Finocchiaro, 1964, p. 21)

Vu que l'on accepte ces différences très marquées mentionnées ci-haut, voyons de plus près le rôle de l'éducateur bilingue. Celui-ci doit avoir à son actif les deux compétences citées par Stern:

> "A French immersion teacher is not simply a French language teacher. He or she is primarily an educator who teaches children at a given level of education... Since these teachers teach Anglophone children, they must possess the skills of second language teachers." (Stern, 1978, p. 850)

On suppose une fois de plus un entraînement ou une formation spéciale pour assumer ces rôles conjointement, l'un étant aussi important que l'autre.

> "Since they must combine the qualities of second language teachers, this combination will make special demands on the training of immersion class teachers." (Stern, 1978, p. 850)

BUTS

Cette étude se propose d'indentifier certaines lacunes de la formation des enseignants actuellement impliqués dans les programmes bilingues ou d'immersion et ceci dans le but d'identifier les besoins immédiats de ces enseignants. L'étude se propose d'obtenir cette information auprès des enseignants bilingues eux-mêmes et ce au moyen d'un questionnaire-correspondance.

Il s'agit, en un premier temps, d'une évaluation des points forts et des points faibles des programmes de formation passés et actuels et ceci par le biais de l'analyse de la situation actuelle en rapport avec les exigences professionnelles de l'éducation bilingue.

En un deuxième temps, il s'agit d'une prise de conscience de la situation actuelle en vue de fournir des suggestions aux institutions universitaires de l'Alberta. Des suggestions permettant les modifications nécessaires aux programmes établis pour la formation des enseignants de façon à ce que ceux-ci soient préparés plus adéquatement pour répondre aux besoins de l'immersion. Cette étude pourra également fournir aux commissions scolaires de l'Alberta des données informatives pouvant aider dans l'orientation des sessions de recyclage.

BESOIN

> "From what has been said about immersion, about language growth in immersion classes, and the curriculum of immersion programs, it should be clear that the immersion teacher has a demanding and very specialized task to fulfill." (Stern, 1978, p. 849)

Il semble évident qu'une tâche spécialisée requiert une formation spécialisée. Etant donné la nouveauté de ce domaine, les enseignants ont peu de ressources. Ils expérimentent quotidiennement et surmontent le défi au meilleur de leur connaissance. Ils vivent dans le vrai milieu. Plus encore, ils ont la plus grande part des responsabilités quant à l'éducation que reçoivent les jeunes au sein de cette éducation bilingue.

Qui, mieux que les enseignants bilingues, pourrait évaluer adéquatement la formation requise pour ce rôle?

C'est pour ces raisons que l'expérimentateur a choisi de mener une enquête auprès des enseignants bilingues de l'Alberta. Les impressions et

commentaires de ces enseignants pourront aider à restructurer des programmes de formation universitaire dans le but de mieux préparer les futurs enseignants.

DELIMITATIONS

Cette enquête a été menée auprès des enseignants albertains uniquement, puisque les programmes universitaires et les exigences provinciales pour l'obtention du permis d'enseignement varient d'une province à l'autre. Les besoins varient aussi d'une province à l'autre quoiqu'il y ait à la base les mêmes principes éducatifs. Ainsi, cette recherche a tenté d'exposer les faits de la situation albertaine, puis d'apporter des suggestions pertinentes pour l'amélioration de la situation.

Seuls les professeurs des programmes bilingues (français-anglais) ont participé à cette étude étant donné la spécificité du contenu. Toutefois certaines recommendations pourraient tout aussi bien s'appliquer à des programmes utilisant une autre langue que le français comme langue d'immersion. (Exemple: les programmes ukrainien-anglais offerts par les commissions des écoles publiques et catholiques d'Edmonton.)

Notre étude a tenté d'analyser la situation pour la population totale impliquée en 1978-79 (tous les enseignants qui utilisent le français comme langue d'enseignement au niveau élémentaire en Alberta). 66.5% des sujets de l'échantillon ont participé représentant 56.3% de la population possible totale des enseignants bilingues de l'Alberta pour l'année 1978-79.

DEFINITION DE TERMES

bilingue: Dans cette étude le terme "bilingue" référera toujours aux deux langues français et anglais.

conseil scolaire: Dans cette étude nous utilisons à titre égale les termes "conseil scolaire" et "commission scolaire" en référence à l'organisation qui gère le fonctionnement de plusieurs écoles d'un même secteur.

éducation bilingue: Dans cette étude les termes "éducation bilingue" référont à un système éducatif où l'on utilise les deux langues d'enseignement mentionnées et selon les directives du "Alberta School Act" section 150 et des "French Language Regulations" (Annexe).

enseignant bilingue: Dans cette étude, les termes "enseignant bilingue" référeront aux enseignants impliqués dans un des programmes bilingues sans tenir compte de leurs compétences linguistiques dans les deux langues.

immersion: Le terme "immersion" réfère ici à une situation scolaire où des enfants anglophones passent une partie (immersion partielle) ou la totalité (immersion totale) de la journée à suivre un enseignement bilingue. L'enseignant peut être un francophone ou parler couramment le français. Cette méthode d'enseignement d'une langue seconde dans le milieu scolaire est relativement nouvelle au Canada.

programme bilingue: Dans cette étude, les termes "enseignant bilingue" incluront les différents types de programmes d'immersion, souvent dit bilingues, de même que ceux qui s'adressent aux francophones puisque dans tous ces cas on enseigne les deux langues mentionnées.



CHAPITRE II

EXPOSE DE LA SITUATION

L'éducation bilingue au Canada: un nouveau phénomène. Tout d'abord, une brève description des programmes offerts avec l'avènement de l'immersion puis un sommaire du premier projet à être mis sur pied sont présentés. Suivra ensuite l'instauration de quelques organismes conjoints. Nous regarderons aussi le rôle de l'enseignant au sein de cette éducation. Aussi, nous nous attarderons brièvement à la situation socio-culturelle en Alberta de même qu'à la situation de l'éducation bilingue aux Etats-Unis.

Nous prenons donc pour acquis, comme mentionné dans le chapite précédent, que l'enseignement bilingue est souhaitable. Les avantages deviennent évidents au niveau du bilinguisme et les désavantages ne sont qu'une question de philosophie personnelle.

COURANT HISTORIQUE

La nouvelle tendance est de promouvoir l'enseignement *en* français dans le but de faire un apprentissage *du* français. Du même coup on peut apprendre le contenu de d'autres matières tout en apprenant une deuxième langue. Selon l'importance et la confiance que l'on accorde à cette pratique, on peut choisir différents programmes. La différence entre ceux-ci est principalement observable en terme du temps consacré à cette pratique.



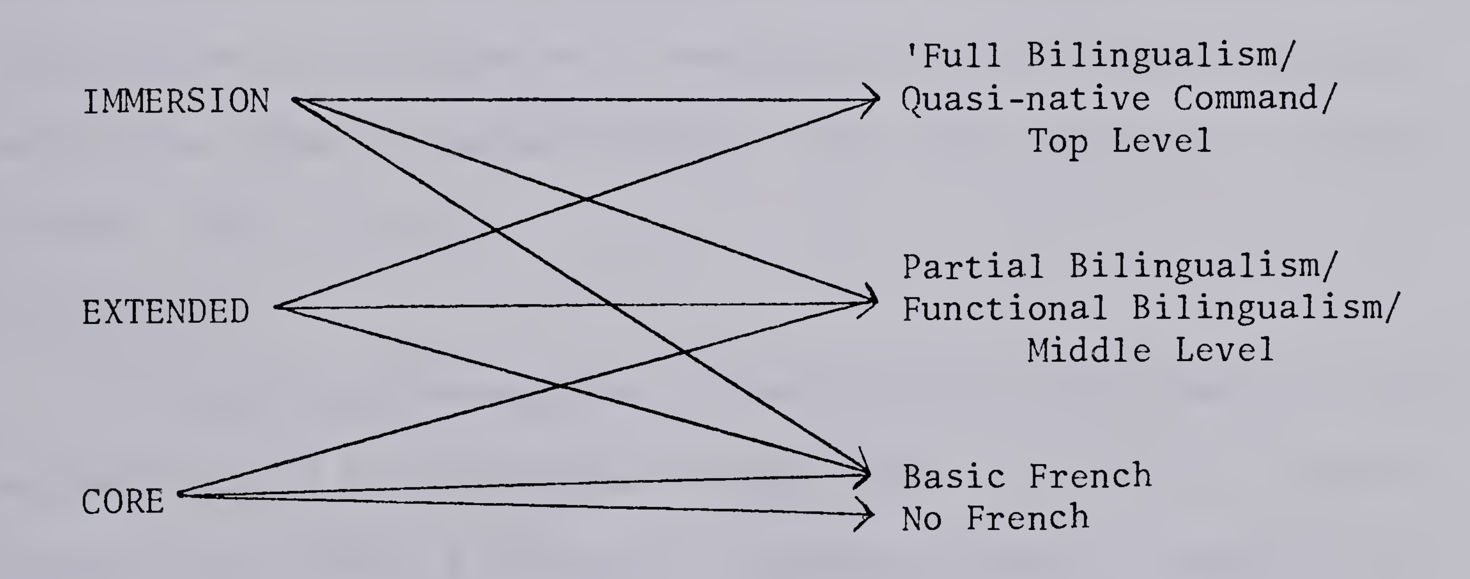
LE "CORE PROGRAM" expose les enfants au français pour des périodes quotidiennes de 20 à 40 minutes. Ici on fait l'enseignement du français comme matière en elle-même.

LE "EXTENDED PROGRAM" expose les enfants au français pour des périodes quotidiennes de 60 à 90 minutes. Il s'agit sensiblement du même principe que le "core program" mais avec en surplus l'usage du français pour l'enseignement d'une ou de plus d'une autre matière.

L'IMMERSION expose les enfants au français pendant 50% ou plus du temps de la classe. Selon le niveau où l'enfant débute, il sera produit de:

- l'immersion HATIVE (dès la maternelle, première ou deuxième année)
- l'immersion INTERMEDIAIRE (début en troisième, quatrième ou cinquième année)
- l'immersion TARDIVE (début en septième, huitième ou neuvième année)

Voici un schéma suggéré par un groupe de "Ontario Institute for Studies in Education" qui donne un aperçu des résultats des trois alternatives suggérées.



(Stern, Swain, 1976, p. 13)

Il existe des formes diverses d'adaptation de ces différents programmes. Il faut donc être flexible dans l'interprétation des résultats quand on veut les comparer.

Dans notre étude nous parlerons de l'immersion. Celle-ci peut être redéfinie (totale, partielle) selon le temps que l'on y consacre.

Le projet St-Lambert

Des parents anglophones québécois soucieux de l'avenir de leurs enfants dans une province majoritairement francophone, sont à l'origine du premier programme d'immersion au Canada.

> "They were prompted primarily by a belief in the importance of a bilingualism for Canada and a knowledge of French for their own and their children's future in Quebec." (Stern, 1978, p. 838)

C'est dans la banlieue montréalaise de St-Lambert que le project a débuté en 1965. Offert par le "South Shore Protestant Regional School Board", il est le premier de la sorte au Canada et le début d'une étape nouvelle dans l'enseignement des langues secondes en milieu canadien. L'objectif général se résume comme suit:

> "Project designed to promote functional bilingualism through home-school language switch." (Lambert, 1974, p. 109)

Il s'agit d'une méthode indirecte d'apprentissage qui vise à faire apprendre la langue de façon fortuite par le biais du contenu scolaire; les interventions quotidiennes de l'institutrice dans la langue française amènent les enfants à parler français d'une façon naturelle. (Lambert & Tucker, 1972, p. 6-7)

Le programme

Au niveau de la maternelle, l'organisation du programme est laissé en grande partie à la discrétion du professeur. Toutefois, l'approche utilisée doit fournir à l'étudiant un contact direct et continuel avec la langue seconde. A la fin de cette année, on s'attend à ce que l'enfant ait développé une bonne compréhension orale et ait acquis un bon échantillonnage de vocabulaire et qu'il essaiera d'utiliser certains items dans de courtes phrases. La qualité de la production pourra varier d'un enfant à l'autre suivant le rythme individuel de chacun.

Au niveau de la première année, il s'agit d'une immersion totale c'est-à-dire que tous les sujets sont enseignés en français. D'ailleurs:

> "No attempt is made to teach the children to read in English, and parents are specifically urged not to do so in the home." (Lambert, 1974, p. 109)

Au niveau de la deuxième année, on remarque deux périodes quotidiennes d'une heure chacune pour l'enseignement de l'anglais. Graduellement au cours des années on augmente le nombre d'heures d'enseignement en anglais. En septième année un peu plus de 50% du programme est enseigné en anglais, le reste en français.

Pour faire suite, voici un exemple d'horaire convenant au projet en question:

St. Lambert Elementary School - Bilingual Project

Approximate Time in Minutes per week devoted to each subject in French and/or English

	Grade 2		Grade 3		Grade 4		Grade 5		Grade 6		Grade 7	
	F	E	F	E	F	E	F	E	F	E	F	E
Arithmetic	175		220		175			175	210			245
Art	35		35		35		35			105		105
Writing	80		80		40							
Music	50		50		35		35			35		35
Physical Education	25	35	35	35	35	35		35		70		70
Religion and Health	60		90		90		105				70	
Library	35		35		35		35					
Science	20		35		35		35		35		70	
Geography					105		105		105		70	
Social Studies	35		35									
History							70		105		70	
Language Arts	545	300	500	350	474	420	370	500	340	420	350	350
Personality Development									70		70	
TOTAL	1060	335	1115	385	1059	455	790	710	865	630	700	805

(Lambert, 1974, p. 110)

Evaluation

Tout d'abord mentionnons que c'est le projet à avoir été évalué depuis le plus longtemps. C'est le "Language Research Group" dirigé par le Dr W.E. Lambert de l'Université McGill qui fut chargé de l'évaluation.

Chaque année au printemps, une variété de tests sont donnés et ceci à partir de la première année, dans le but d'évaluer les développements cognitifs et intellectuels ainsi que les compétences en langue première et seconde. Ainsi on soumet les élèves à des problèmes de calcul et de raisonnement en mathématique de même qu'à des tests de science, de compréhension auditive et orale dans les deux langues. A cette liste s'ajoute des tests de discrimination de sons étrangers, des évaluations de flexibilité et de créativité et finalement des tests d'intelligence verbaux et non-verbaux. On analyse aussi la réaction sociale des deux groupes envers leur propre culture et envers l'autre groupe ethnique.

En 1971, les résultats étaient déjà très satisfaisants. Les étudiants du groupe expérimental semblaient savoir lire, écrire, parler, comprendre et utiliser l'anglais aussi bien que les étudiants du groupe contrôle c'est-à-dire ceux qui avaient poursuivi leurs études dans un programme traditionnel unilingue-anglais. En plus de cela, les étudiants du groupe expérimental avaient acquis des compétences en français que les étudiants du programme traditionnel ne pourrait jamais atteindre. Le directeur des recherches, Dr Lambert, résume ainsi:

> "The children have acquired a mastery of the basic elements of French phonology, morphology and syntax, and they do not have the inhibition in the use of language which so often characterizes the performance of the foreign or second language student."
> (loc. cit.)

Onze ans après le début du programme, le Dr Stern écrivait:

> "The well-known St.Lambert experiment on immersion from kindergarten, started in the mid-sixties, was only the beginning of a



great variety of experiments in the teaching of French which has taken place since." (Stern, 1976, p. 288)

D'autres programmes

Trois ans après le début du projet St-Lambert, (1968) le "Greater Montreal Protestant School Board" ouvre quatre classes d'immersion pour le niveau maternelle et deux nouvelles l'année suivante. (Billy, 1976, p.7)

Malcolm Stanley, de cette même commission scolaire, rapportait qu'en 1974, deux milles cent-trente-sept enfants étaient inscrits en quatre vingt-trois classes de maternelle en quatorze écoles de cette commission scolaire. (Stanley, 1974, p. 153)

Le programme se répand ailleurs aussi.

"Immersion has not only advanced through the grades; it has also spread geographically throughout the provinces. In 1974, the Department of the Secretary of State organized a federal-provincial conference on immersion in Halifax. It showed that immersion extended from Coquitlam in British Columbia to Fredericton, New Brunswick." (Stern, 1978, p. 839)

Les raisons amenant à la mise sur pied de ces programmes se résument en ces quelques points:

1. merely offering a little French a day is not enough

2. children can learn a language at any age

3. achievement is to a certain extent a function of the amount of time spent learning the language

4. formal instruction in the language is insufficient and that it must be combined with opportunity for functional use, and

5. using the language as a medium of instruction provides a practical way for such functional opportunities. (Stern, 1976, p.288)

Comment s'y prend-t-on pour mettre sur pied un programme? Voici une démarche populaire, familière à plusieurs programmes:

1. a school board decides to set up an immersion class or classes on the basis of parental, school board or administrative initiative

2. an immersion class teacher is appointed; a curriculum is

developed, or, at times, improvised and put into operation;

3. in some instances, a research team is found and given the task of evaluating the effects of the project. (Stern, 1978, p. 838)

Si les projets se sont répandus, il en est de même pour l'évaluation de ces projets:

> "The publications of the McGill group and other researchers in Montreal, of the OISE Bilingual Education Project of the Ottawa and Carleton research teams, and a few other research reports from British Columbia and the Maritimes, constitute a solid body of material on immersion ranging from the mid-sixties until today." (Stern, 1978, p. 839)

Un nombre considérable de recherches sont à la base de l'évolution de l'éducation bilingue. Cet intérêt soudain a suscité bien des questions qui furent l'objet de recherches d'un bout à l'autre du pays. Merrill Swain, en collaboration avec le centre OISE a publié en mai 1976, dans la Revue Canadienne des Langues Modernes, une bibliographie des recherches menées jusqu'alors. On y trouve une variété de même qu'un nombre impressionnant de recherches. D'autres recherches ont été complétées depuis cette publication et plusieurs sont toujours en marche. C'est un nouveau champ d'action qui intéresse bien des gens de diverses sciences: sociologie, psychologie, philosophie, pédagogie, anthropologie et même politique.

Canadian Parents for French

Ce groupe, subventionné par le Secrétariat d'Etat, a été fondé en mars 1977. Déjà, en décembre 1978, on comptait des représentants dans chaque province et l'on pouvait dire de cette association:

> "...is now a truly national group of parents with active groups in every province dedicated to the improvement of French language learning in canadian schools. The membership numbers over five thousand." (C.P.F., 1978, no. 5)

La naissance de cette association est un témoignage de l'intérêt que portent les parents, pour la plupart anglophones, à l'enseignement du français.

D'autre part, le succès de la nouvelle éducation bilingue a suscité un grand intérêt au niveau de l'implication des parents. Cette nouvelle association offre un appui solide et s'avère un outil utile dans les grands débats concernant l'enseignement du français. Keith Spicer mentionnait son importance:

> "The influence of Canadian Parents for French will be direct on the population and the politicians." (Spicer, 1978, p. 835)

Un autre but de cette association est de supporter les spécialistes dans leur tâche (enseignants bilingues).

Vu la spécificité de ce groupe d'enseignants, eux-aussi ont senti le besoin de former une association. C'est ainsi que l'on a connu la mise sur pied de l'Association Canadienne des Professeurs d'Immersion.

<u>L'Association Canadienne des Professeurs d'Immersion</u>

> "L'Association Canadienne des Professeurs d'Immersion est le couronnement des efforts conjugués de quelques personnes qui, non seulement ont une foi inébranlable dans le caractère multiculturel du pays, mais aussi font preuve d'ouverture d'esprit quand il s'agit de techniques à la fine pointe des progrès dans l'éducation moderne." (Samson, 1978, p. 830)

C'est au printemps 1976 qu'André Obadia et quelques collègues de la région d'Ottawa ont mis sur pied cette association qui selon M. Pierre Samson comblerait le besoin de rapprochement et d'échéance d'information. (Samson, 1978, p. 830)

Keith Spicer dans un discours prononcé au cours du dîner offert à l'issue du premier congrès de l'ACPI formulait son appui à cette nouvelle association. Il soulignait son importance et son mérite futur. De même, il suggérait certaines priorités dont la première:

> "La formation des maîtres est une nécessité, surtout pour l'immersion qui n'est pas une panacée mais peut-être, la méthode la plus frappante, celle qui a le maximum d'impact psychologique dans la communauté." (Spicer, 1978, p. 834)

Pierre Samson résume ainsi les raisons d'être de cette association:

a) échanges d'idées sur les méthodologies et les programmes

b) une meilleure diffusion des résultats de la recherche sur l'immersion

c) les visites inter-conseils et inter-provinces des professeurs et des élèves

d) discussion de certains problèmes administratifs reliés à l'immersion et de leurs solutions

e) éviter les dédoublements d'efforts en recherches et dans la préparation des programmes

f) les organisations existantes ne répondent pas aux besoins précis et nombreux des professeurs d'immersion. (Samson, 1978, p. 830)

Comme disait Keith Spicer, cela éviterait que "chacun dans son coin, même à l'intérieur de la même ville, se mette à réinventer la roue". (Spicer, 1978, p. 834)

Ainsi donc, cette association devrait permettre un bon échange et par le fait même promouvoir le bilinguisme canadien. Elle a un mandat bien précis, celui de mener l'éducation préconisée au succès voir même à l'excellence.

> "Once we adopt the immersion solution, it is important to make sure that it is well done; because if it is not, it is not only French that suffers but the entire education of the child. This association, I hope, will not only strive for immersion, but also for excellence in immersion." (Stern, 1978, p. 853)

SITUATION DE L'ENSEIGNANT

Le succès de l'expérience "immersion" dépend en large partie de l'enseignant. C'est lui qui concrétise l'apprentissage par son enseignement. Alors, que l'on exige une performance supérieure affichant des compétences supplémentaires, on ne lui fournit pas dans la majorité des cas, de formation spécifique. Selon Stern la description d'un enseignant bilingue idéal devrait être:

1. be a good practioner at the educational level and in the subject areas for which he or she is responsible;

2. be bilingual, with a nativelike command of French but with sufficient knowledge of English to understand the language background and problems of the students, and an ability to speak English in an emergency and to communicate with Anglophone colleagues or parents;[1]

3. be able to represent Francophone culture;

4. understand the culture and the educational methods of the systems in which he or she works;

5. understand the language development of children and the specific nature of bilingual education (Stern, 1978, p. 850)

Jusqu'à maintenant, plusieurs de ces aspects sont violés. Une minorité répond "peut-être" à ces critères mais certes pas une majorité. On a recours au personnel disponible francophone surtout. Leur qualité en tant qu'éducateur est surement comparable à la qualité des éducateurs anglophones des programmes anglais. Mais bien peu ont eu une formation au sujet de l'apprentissage des langues ou des méthodes d'enseignement de langues secondes et ceci parce que la majorité n'était pas formée pour enseigner une langue seconde.

Comme mentionné dans le premier chapitre, l'enseignant bilingue doit assumer la responsabilité du rôle double soit, celui de l'éducateur et celui de l'enseignant de langue seconde.

Ce que l'on attend de lui est complexe et intransigeant.

"In addition to the knowledge, skills, and attitudes which all teachers need and in addition to a command of the French language, the teacher of the French language should possess insight into the nature of language and the principles of language learning which stem from many sources - linguistic science, psychology, and anthropology." (Finocchiaro, 1964, p. 29)

1. Selon les situations, on peut exiger que les candidats soient bilingues e.g. lorsque l'enseignant doit aussi enseigner les arts du langage en anglais.

L'enseignant bilingue est aussi un agent de communication. Il a pour but ultime de pourvoir l'étudiant des connaissances pratiques nécessaires afin de lui permettre de communiquer dans la langue seconde. Il doit aussi voir à ce que l'étudiant acquiert le contenu enseigné dans les différentes matières.

> "A ce stade des besoins, nous pouvons déjà voir apparaître de façon assez claire l'énorme différence qu'il y aura si l'on choisit plutôt une approche mécaniste ou une approche mentaliste de la langue. En effet, si le besoin en est un qui est intégratif, il ne suffira pas d'offrir à l'étudiant un simple ensemble d'éléments linguistiques, il faudra lui donner plus; il faudra tenir compte du sens en situation et pas seulement du fonctionnement des éléments utilisés, il faudra en un mot être fonctionnel et descriptif." (Maréchal, 1974, p. 135)

Dans une situation d'immersion, il ne s'agit pas seulement de suivre une méthode de langue seconde où l'élève écoute, comprend, répète, mémorise, reconstitue par coeur le dialogue, mais plutôt de créer des situations naturelles de communication. Le professeur doit utiliser toute bonne situation impromptue à développer la communication, sensibiliser et promouvoir l'intuition linguistique de l'enfant.

Porcher dit que pour être compétent en communication on suppose une compétence linguistique. (Porcher, 1976, p. 10). Nous croyons que dans une situation d'immmersion, les deux s'acquièrent au même rythme. C'est là, la priorité de l'enseignement en immersion: rendre l'enfant compétent au niveau linguistique pour développer aussi rapidement sa compétence au niveau communication. Il est nécessaire de développer ces habiletés chez l'enfant pour qu'il puisse assimiler le contenu de l'enseignement qui est présenté dans la langue seconde.

A tout cela, s'ajoute le rôle socio-politique que doit jouer l'enseignant.

"Knowledge of both French and English represents not only a

> valuable marketable skill in our international world, but quite possibly, the main avenue we must all travel if national unity is to become a "fait accompli" and not simply a subject of debate... thus, as educators, we will have imparted to our students the greatest gift of all: to be proud of who we are." (Lavallée, 1979, p. 31)

M. Maxwell Yalden, commissaire des langues officielles, concluait un exposé sur la réforme linguistique et le professeur de langue de la façon suivante:

> "Language teachers, let me say again in conclusion, are often front line soldiers in the battle for better understanding between our two major language groups." (Yalden, 1979, p. 174)

Ce commentaire résume bien la situation de l'enseignant dans son rôle social surtout à un temps où la situation politico-linguistique ne laisse personne indifférent. L'enseignant a la responsabilité de sensibiliser les jeunes aux bienfaits du bilinguisme dans le but de former une future génération axée sur l'entraide et la tolérance.

ALBERTA VS CANADA

> "Il ne fait pas de doute que la question du bilinguisme et de l'apprentissage précoce des langues secondes est au coeur des problèmes nationaux auxquels nous devons faire face. Du côté du Canada, une bonne partie des politiciens fédéraux réclament à grands cris le bilinguisme pour le plus grand nombre de Canadiens possible." (Bibeau, 1978, p. 62)

Situation socio-culturelle

Etant donné la situation politico-sociale actuelle au Canada, il va s'en dire qu'il s'agit de promouvoir le bilinguisme en enseignant le français aux jeunes anglophones. Etre bilingue est devenu un statut social pour bien des parents qui auraient aimé avoir eux aussi cette opportunité. Ils sont fiers que leurs enfants soient identifiés comme "français" quand on les identifie à leur programme éducatif. Il y a aussi bien sûr, d'autres motifs de vouloir une éducation bilingue pour ses enfants:

> "More and more English speaking Canadians from Newfoundland to British Columbia are committed to seeing that their children have the best chance possible to learn their other official language. They have some practical reasons for wanting this: knowing both official languages can be an extra edge for any service industries, or on the international scene. But we must believe, and a number of English speaking Canadians themselves tell us this, that a prime factor motivating their push for second language education is the hope that a better knowledge of French will lead to a better mutual understanding between Canada's two language groups." (Sarkar, 1979, p. 12-13)

Ce qui a été dit de l'éducation bilingue au Canada est en général également vrai pour l'Alberta. Ce qui diffère le plus, c'est le contexte et la clientèle pour qui ces programmes sont mis sur pied. Dans la province de Québec, l'anglophone voit dans cette solution une meilleure chance de survie faisant partie d'une minorité linguistique.

Dans la province de l'Alberta, l'anglophone n'a pas l'angoisse, ni la menace quotidienne de l'assimilation. Il s'agit surtout de l'accès

à une meilleure éducation puisqu'il a été dit que:

> "Bilingualism sharpens one's mind, brings greater insight into life, extends one's mental horizons, and enriches life." (Jensen, 1962, p. 360)

Dans la province de l'Alberta, on voit aussi le francophone qui veut profiter de ces programmes. C'est un moyen d'essayer de conserver sa langue maternelle et de l'enrichir par un système d'éducation. Les programmes bilingues lui offrent donc une chance de survivre à l'assimilation totale et de protéger sa langue contre les interférences quotidiennes de la langue anglaise. Malgré cela il devra recevoir un certain pourcentage de son éducation dans la langue anglaise puisqu'il est obligatoire en Alberta d'avoir à l'horaire l'enseignement des "Arts du Langage" en anglais.[1] Le pourcentage accordé à l'enseignement des matières en français variera selon les commissions scolaires. Egalement, il est possible de trouver plus d'une alternative pour chacune.

Le francophone doit donc être bien tenace et se doit d'exiger une éducation valable, capable de maîtriser les interférences anglaises. Sinon le danger d'assimilition qui les entoure pourrait être très menaçant:

> "Par l'influence même de la télévision et des autres média, tels que la presse et la radio, l'ambiance anglophone pénètre même dans nos foyers." (Bussière, 1974, p. 3)

Aussi:

> "Vu la composition hétérogène de la population albertaine, il s'en suit logiquement que l'anglais devient le moyen de communication, le lien entre les différents groupes ethniques." (Bussière, 1974, p. 3)

De telles prises de conscience sont nécessaires à l'enseignant responsable de l'éducation d'un groupe de jeunes envoyés à l'école bilin-

1. Selon le "French Language Regulations" (Annexe)

gue. Dans l'enseignement bilingue, il est tout autant nécessaire d'être bien informé et sensibilisé à la situation socio-économique et culturel du milieu que d'être bien formé professionnellement.

SITUATION AUX ETATS-UNIS

Nos voisins du sud, les Américains, parlent aussi d'éducation bilingue. Cependant les conditions diffèrent à cause de la situation linguistique à prédominance unilingue, la seule langue officielle étant l'anglais. Il est donc vital pour les citoyens de ce pays de parler l'anglais. Toutefois pour les différents groupes ethniques, il ne s'agit pas d'une assimililation totale car chacun veut conserver ses héritages linguistiques de mêmes que culturels. Par exemple, dans le sud, près de la frontière mexicaine, on y trouve de nombreuses écoles où l'anglais et l'espagnol sont les deux langues d'enseignement. Aussi, dans le but de sauvegarder l'identité aux traits de la culture maternelle, on a recours à des enseignants de la même origine que les élèves.

Il s'agissait, au premier abord, d'instaurer des programmes de remédiation. On avait comme principal objectif d'aider les non-anglophones en leur permettant d'acquérir le véhicule langagier officiel de ce pays. Ces programmes s'adressaient donc principalement à des minorités souvent défavorisés, l'objectif étant de leur donner une chance pour une meilleure éducation.

> "In 1968, the United States Congress passed an amendment - known as the Bilingual Education Act - to the Elementary and Secondary Education Act title VII, which allocated funds for bilingual programs so that children of limited English speaking ability from low income families would gain adequate proficiency in English to participate in the English educational system." (de Valdés, 1979, p. 407)

Maintenant la situation est telle qu'en mars 1979, il y avait 260,000 enfants dans 39 états qui étaient inscrits à des programmes de ce genre. On retrouve plus de 60 langues différentes mais toutes sont jumelées à l'anglais. Parmi tous ces programmes il y a une très forte majorité d'enfants (81%) qui sont inscrits dans les programmes où l'espagnol est

enseigné. (de Valdés, 1979, p. 410) Il est donc question, en tout temps, d'un groupe minoritaire qui se retrouve trempé dans une atmosphère bilingue et biculturelle.

Là aussi la situation des enseignants suscitent un intérêt toujours grandissant. On a adapté différents programmes de formation pour répondre plus adéquatement aux besoins. En 1975, 11 états ont adopté des exigences spéciales pour la certification des enseignants bilingues. La "National Association of State Directors of Teacher Education and Certification" (NASDTEC) exige que les candidats aux postes d'enseignants en milieu bilingue/biculturel aient les pré-requis suivants:

- un certificat d'enseignant soit à l'élémentaire soit au secondaire
- les connaissances nécessaires pour l'enseignement de l'anglais et de la deuxième langue concernée
- des connaissances historiques et culturelles de la deuxième langue concernée
- compétence en méthodologie de l'enseignement bilingue et ESL

Les stages (expérience pratique) sont aussi obligatoires. (Waggomer, 1976, p.9)

Les différentes universités ont bâti de nouveaux programmes ou modifié les programmes déjà existants. On travaille au niveau de la formation des futurs enseignants de même que pour le recyclage des enseignants actuels. Par exemple, à l'Université Lancaster en Pennsylvanie, leur programme est basé sur les quatre thèmes suivants:

1. L'enseignement de la langue vs enseignement bilingue
2. La culture et l'environnement en éducation bilingue
3. Le programme et la diffusion de l'enseignement en éducation bilingue
4. L'évaluation en éducation bilingue (Golub, 1976, p. 32)

Les qualifications personnelles se ressemblent d'un programme à l'autre. Cité par Golub, les exigences sont:

1. Connaissance de la philosophie
2. Intérêt spontané et sincère
3. Connaissance et compétence en L1 et L2
4. Connaissance et sensibilisation à la culture
5. Une formation académiquement et professionnellement adéquate obtenue par un programme de formation des maîtres en éducation bilingue et biculturelle qui soit bien planifié.

Même si les conditions diffèrent d'un pays à l'autre, on peut constater que les exigences et pré-requis pour le succès de ces programmes sont basés sur les mêmes prérogatives.

CHAPITRE III

METHODOLOGIE

Cette recherche, présentée sous forme d'étude descriptive, consiste en une prise de conscience de la situation des enseignants impliqués dans les milieux où l'on préconise le bilinguisme par l'enseignement du français langue seconde. Il s'agit également pour un certain nombre d'institutions scolaires de promouvoir la conservation du français, langue maternelle.

Comme il n'existe pas à ce moment-ci, en Alberta, de résultats publiés au sujet de la situation des enseignants bilingues,[1] cette étude n'a donc pas été élaborée à partir de statistiques déjà établies.

Il existe cependant une recherche similaire dirigée par Dormer Ellis de OISE (1973) qui touche la formation pédagogique des enseignants. On a demandé à des anciens diplomés des écoles normales ontariennes (1971), après deux ans d'enseignement dans les écoles d'expression française, d'exprimer leurs opinions sur l'efficacité de leur formation pédagogique. On utilisait, ici aussi, l'argument que:

1. Un projet d'étude, dont les résultats ont été publiés tout récemment (été 1980), a été mené par un groupe de professeurs du centre de recherche de la Faculté de l'Education de l'Université de l'Alberta. Ce projet intitulé "A Proposal in Teacher Education for Faculté Saint-Jean avait comme principal objectif :

    "to propose a model which might assist Faculté Saint-Jean with the further development of a teacher education program to prepare teachers for French language instruction."
    (Byrne, 1980, p. 1)

"Les autorités, les professeurs et les experts dans ce domaine de l'education ont fait voir leur point de vue, mais les diplomés des écoles normales et ceux des facultés d'éducation, n'ont jamais eu l'occasion de contribuer activement au débat." (Ellis, 1973, p. 12)

Comme il s'agissait dans cette recherche d'instituteurs enseignant dans la langue maternelle des enfants,il est difficile de dresser des comparaisons avec notre recherche. Cependant, il faudrait noter que dans les milieux unilingues aussi on demande plus de temps consacré à l'enseignement pratique.

En Alberta, on est conscient d'un besoin grandissant d'enseignants pour les classes bilingues. On a d'ailleurs mentionné le rapport du département "Advanced Education et Manpower" qui prévoit un besoin pour 300 enseignants bilingues d'ici 1983.

On s'attend toutefois à ce que les institutions de formation des enseignants réagissent à la situation. On prend pour acquis qu'une certaine évolution des programmes s'en suivra. En parlant du besoin quantitatif en référence aux professeurs pour l'immersion, M. Mac Kryzanowski de l'Association des professeurs de l'Alberta disait dans le "Edmonton Journal" (1979) que: "However, the new policies [prédictions de Advanced Education and Manpower] were long range, which will make universities aware we will need such training and we will expect them to meet this need."

Afin d'orienter un peu les institutions concernées, l'expérimentateur a voulu faire parler les enseignants au sujet de leur situation, de leurs problèmes et de leurs besoins.

Population

Le but de cette recherche est de faire connaître les besoins spécifiques des enseignants dans les milieux d'éducation bilingue en terme de formation préparatoire et de décrire la population des gens qui y enseignent. C'est pourquoi l'expérimentateur a choisi comme population, des enseignants. Notre échantillon est formé de tous les enseignants bilingues (français-anglais) du niveau élémentaire de l'Alberta (M-6e), pour l'année 1978-1979.

Des 22 commissions scolaires offrant au moins une des alternatives de l'éducation bilingue, un nombre total de 249 noms a été recueilli. De ce nombre, 5 questionnaires ont été rejetés parce que: 2 incomplet, 2 maladie, 1 N/A. Aussi à cause d'un retard dans le courrier engendrant une piètre participation, les 32 questionnaires de la Commission des Ecoles Séparées de Calgary n'ont pas pu être considérés: on trouve une explication plus détaillée au chapitre 4, question ID-1. Le nombre de questionnaires valides fut donc reporté à 212 alors que le nombre de questionnaires retournés et valables était de 141, donc 66.5% de la population de l'échantillon de l'enquête.

Elaboration du questionnaire

Le questionnaire a été préparé par l'expérimentateur de la présente étude. Comme il n'existe pas, à sa connaissance, de questionnaire pouvant être utilisé pour répondre aux besoins pertinents de la recherche, il a fallu le penser, le rédiger et le soumettre à plusieurs critiques.

La préoccupation première de l'expérimentateur était de bâtir un questionnaire qui fournirait des opinions valables pour une information justifiée de la situation actuelle en rapport avec la position de l'enseignant en milieu bilingue au niveau élémentaire. Ce but se devait

d'être atteint en faisant appel à la clientèle concernée.

La longueur du questionnaire est une considération importante puisque les enseignants sont déjà surchargés. Il était donc important de présenter une formule claire, rapide et informative.

Avant l'élaboration du questionnaire, quelques personnes ont accepté de discuter le projet quant au contenu et à l'orientation des questions. A cette étape le directeur de la thèse, quelques professeurs de la Faculté St-Jean de même que des conseillers scolaires et des collègues enseignants ont été consultés.

Ces discussions ont ammené l'expérimentateur à développer une ligne de pensée et à établir certaines priorités pour l'orientation des questions. De même quelques entrevues avec Mme Juanita Chambers, professeur chercheur à la Faculté qui étudie aussi la situation de l'enseignant bilingue en Alberta, ont permis à l'expérimentateur de discuter de l'aspect socio-culturel de la francophonie albertaine en rapport avec l'éducation bilingue.

A la suite de ces entrevues une première ébauche du questionnaire a été élaborée. Mme Huguette Hébert a revisé le questionnaire quant à la méthode et au contenu et a apporté des suggestions quant à la formulation des questions pour une meilleure présentation.

Subséquemment, Dale Lamont, du Département de recherches des Ecoles Publiques d'Edmonton de même que Tom McGuire du Département de recherches en éducation de l'Université d'Alberta ont été consulté quant à la présentation des choix de réponses en rapport avec l'adoption du système de codification des réponses.

Contenu

Ce questionnaire a été conçu dans le but d'obtenir des données informatives sur la qualité de la formation des enseignants pour les programmes bilingues par le biais de l'expérience des enseignants en situation.

Le contenu de base du questionnaire porte sur les aspects suivants:

- la formation de l'enseignant actuel
- son information sur l'éducation bilingue (recherches)
- l'apprentissage d'une langue seconde
- la méthodologie et le matériel
- le futur enseignant

Il y a, à l'origine, trois parties distinctes au questionnaire:

I La formation générale de l'enseignant et sa situation actuelle (questions ID - 1 à 9 inclusivement).

II L'information à caractère pédagogique centrée sur les aspects mentionnés ci-haut (questions 10 à 34 inclusivement).

III Présentation d'une liste de suggestions de cours pour l'amélioration des programmes de formation des enseignants qui se destinent à l'enseignement bilingue. A cela s'ajoute une section intitulé "Commentaires/Suggestions" où les enseignants peuvent ajouter tout commentaire.

La majorité des questions offrent au lecteur un choix de deux, trois ou quatre réponses où il s'agit simplement de choisir la plus acceptable pour lui-même. D'autres questions nécessitent des réponses plus élaborées, soit pour de l'information personnelle soit pour des commentaires pertinents à une situation spécifique.

Distribution

C'est par courrier que les contacts ont été réalisés.

A la fin avril 1979 un premier pli postal a été préparé dans le but d'entrer en contact avec les surintendants de chacune des commissions scolaires concernées.[1] Le but était de leur expliquer l'objectif de cette enquête et de solliciter leur collaboration en nous permettant de contacter leurs professeurs, éventuels candidats, et ceci en nous fournissant les noms et adresses des professeurs répondant aux critères suivants: être enseignant à l'élémentaire et utiliser le français comme langue d'instruction.

La lettre, rédigée par le Dr Parker, directeur de la présente thèse, était accompagnée de deux copies du projet de thèse présenté à l'Université de même que de deux exemplaires du questionnaire. Les items mentionnés ci-haut se trouvent en annexe.

Peu à peu, les surintendants, accusaient réception et répondaient favorablement à la demande. Toutefois, les réponses nous sont parvenues à des écarts de temps quelque peu distants. Quelques appels téléphoniques ont été nécessaires pour activer les arrangements avec quelques conseils scolaires. La dernière liste de professeurs nous est parvenue durant la troisième semaine de juin.

Entre-temps, c'est vers la fin mai 1979 que la majorité des questionnaires ont pu être postés aux enseignants. A ce temps, on avait reçu environ les trois-quarts (3/4) des noms et adresses.

1. La liste des conseils scolaires offrant un programme selon la loi 150 (1) A a été obtenu auprès du gouvernement. Vingt-deux conseils scolaires répondaient à ce critère. Ceux-ci sont mentionnés dans le chapitre 4, Analyse des Résultats, sous la question ID-1.

Chaque enseignant a reçu une enveloppe qui lui était adressée personnellement à l'adresse de l'école contenant une lettre explicative (voir annexe), un questionnaire de même qu'une enveloppe retour, pré-timbrée et pré-adressée à la Faculté de l'éducation de l'Université de l'Alberta.

Vers la fin juin 1979, une lettre de remerciement, qui se voulait aussi un mémorandum pour les questionnaires non-retournés a été envoyée à chaque sujet-enseignant (voir annexe).

Vu le caractère personnel de cette enquête nous avons juger préférable d'éviter tout contact personnel avec les sujets. De même les distances et disponibilités de temps de part et d'autres ne permettaient pas de planifier de rencontre. C'est pourquoi nous avons demandé aux surintendants les noms des enseignants éligibles pour cette enquête avec les adresses des écoles où il était possible de les contacter.

Fidélité

Avant la rédaction finale du questionnaire, un groupe de personnes compétentes ont été contacté pour une évaluation critique du contenu et de la présentation du questionnaire; M. Adrien Bussière (Alberta Education), M. Alain Nogue (Association Canadienne-Française de l'Alberta), M. James Jones (Commission des Ecoles Publiques d'Edmonton), Mme Juanita Chambers (Faculté St-Jean), Mme H. Hébert (Faculté St-Jean), Ms Carole Bureau (candidate à la maîtrise en éducation et collègue-enseignante), quelques collègues-enseignantes, et Dr Parker, directeur de la thèse.

Ces critiques ont entraîné quelques modifications au niveau de la clarification des questions. Il a été suggéré de souligner certains mots clés pour faciliter la lecture et orienter plus rapidement le lecteur sur l'objectif de la question.

Une copie du questionnaire se trouve en annexe.

Stabilité

On vérifie habituellement la stabilité d'un questionnaire en l'administrant deux fois aux mêmes personnes à une certaine intervalle de temps. Toutefois, l'expérimentateur a préféré des discussions individuelles et personnelles avec un échantillonnage de sujets.

Le test pilote était donc le test de stabilité.

Donc pour évaluer la stabilité de l'instrument, l'expérimentateur a demandé à quatre enseignants de répondre au questionnaire et de souligner toute difficulté reliée à la formulation ou présentation des questions.

Il s'agissait de faire une brève vérification du degré de compréhension et d'interprétations différentes. L'expérimentateur a discuté avec chacun des possibilités de mauvaises interprétations. A cette étape-ci, les questions ne présentaient pas de problèmes de compréhension.

Dans l'évaluation des résultats on verra qu'il y a eu quelques erreurs d'interprétations et que le facteur "temps" a été un handicap quant à la reflexion requise pour une stabilité absolue des résultats.

Identification du questionnaire

Pour assurer la vérification de la provenance des questionnaires retournés, un numéro était inscrit dans un petit carré dans le coin droit au haut de la première page. A chacun des numéros correspondait un nom de la liste des enseignants.

Collecte des données

Chaque questionnaire étant numéroté selon la liste de noms obtenus, il était possible d'établir le pourcentage de participation de chaque commission scolaire. (Re: Analyse des résultats, Question ID-1)

Chaque question du questionnaire était codifiée pour permettre un transfert facile sur carte d'ordinateur. Chaque question avait son propre code vu la variété dans la présentation des réponses.

Un programme (le SPSS) a été utilisé au département "Division of Educational Research" de l'Université de l'Alberta pour l'obtention des résultats en terme de fréquences et des grilles d'analyse pour les tableaux à plus d'une variable. De plus, ce système permettait d'obtenir les pourcentages pour chaque résultat en rapport avec l'échantillon total de 141 sujets.

CHAPITRE IV

PRESENTATION DES RESULTATS

Dans ce chapitre se trouve la présentation des résultats du questionnaire; on y présente des tableaux de même qu'une analyse de ceux-ci basée sur l'observation des fréquences.

Une première partie consiste en un aperçu global des résultats: le questionnaire, auquel ont été ajouté les réponses en terme de fréquence et de pourcentage, est présenté.[1] On estime très important l'aspect pourcentage (%) puisque le but de la discussion est d'étudier la situation des enseignants en rapport direct avec les proportions obtenues dans le choix des réponses.

On trouve aussi une liste de commentaires additionnels présentée en annexe.

Au départ on suppose que la formation de base de tout éducateur sera la même pour toute forme d'enseignement. Ce qui distingue nos enseignants, c'est la spécificité de leur enseignement, les faisant spécialistes de l'éducation bilingue sans toutefois qu'ils aient reçu de formation spécifique.

1. On référera à cette partie par l'utilisation du terme questionnaire-réponse".



43

La Formation des Professeurs pour les
Programmes bilingues, à l'élémentaire,
en Alberta

QUESTIONNAIRE POUR LES PROFESSEURS, MAI 1979

Ne pas écrire dans cet espace

ID ______ 1-

Carte ____4

B.: Dans ce questionnaire, l'expression "programme bilingue" inclut tout programme où l'on utilise le français comme langue d'enseignement que ce soit partiellement ou totalement. Ce questionnaire s'adresse à tous les professeurs de l'Alberta impliqués dans les différents programmes bilingues (Anglais-Français).

-1 Conseil scolaire: *voir tableau 1 ______ 5

-2 Dans quel type de programme bilingue enseignez-vous présentement?
* Il est entendu que l'anglais est enseigné dans tous les programmes selon la loi 150.(1).A et les "French Language Regulations" de l'Alberta.

50 (35.5%) a) Immersion totale: le français est la langue d'instruction utilisée pour l'enseignement de tous les sujets et s'adresse en majorité à une clientèle anglophone.

60 (42.6%) b) Immersion partielle ou Bilingue: le français est enseigné comme sujet et utilisé comme langue d'instruction pour au moins une autre discipline (l'anglais est utilisé pour les autres). Les proportions varient d'un conseil scolaire à l'autre.

27 (19.1%) c) Français langue première: le français est la langue d'instruction utilisée pour l'enseignement de tous les sujets et s'adresse en majorité à une clientèle francophone. ______ 7

3 (2.1%) a) et c)

1 (.7%) b) et c)

*voir tableau 2

-3 Niveau auquel vous enseignez présentement: (Si vous enseignez plus d'un niveau, cochez autant de cases que nécessaire)

20 ☐	Maternelle	14.2%	14 ☐	4ième année	9.9%
26 ☐	1ère année	18.4%	10 ☐	5ième année	7.1%
17 ☐	2ième année	12.1%	6 ☐	6ième année	4.3%
17 ☐	3ième année	12.1%	1	(3-4)	.7%
2	(1-2)	1.4%	1	(1 à 5)	.7%
5	(5-6)	3.5%	1	(M + math 1 à 4)	.7%
2	(4-5)	1.4%	1	(1 à 6 + Adm.)	.7%
5	(4-5-6)	3.5%	1	(1 à 6 + Orientation)	.7%
5	(2-3)	3.5%		voir tableau 2	

______ 8

4 Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement (incluant l'année 1978-79): * Le nombre représente les sujets qui ont de l'expérience dans les différents types de programmes.

A- [58] Immersion totale (ref. question ID-2) ____ 10,11

B- [67] Immersion partielle ou Bilingue (ref. question ID-2) ____ 12,13

C- [46] Français langue première (ref. question ID-2) ____ 14,15

D- [47] Français langue seconde (enseignement du français comme sujet) niveau élémentaire ____ 16,17

E- [22] Français langue seconde (enseignement du français comme sujet) niveau secondaire ____ 18,19

F- [31] Autre (spécifiez) *voir tableau 3 ____ 20,21

.. J'ai fait mon programme de formation d'enseignant:

8 ☐ à l'école normale 5.7%

98 ☐ à l'université et/ou collèges affiliés 69.5%

34 ☐ à l'école normale et à l'université 24.1%

☐ autre (spécifiez) *voir tableau 4 ____ 22

1 pas de réponse .7%

. A. J'ai fait mon programme en Alberta:

76 ☐ entièrement 53.9%

43 ☐ partiellement 30.5% *voir tableau 4

22 ☐ aucunement 15.6% ____ 23

B - Si vous avez fait votre programme entièrement ou partiellement [en] Alberta, nommez l'institution(s) et le temps passé à cette institution:

*voir commentaires

____ 24

C - Si vous avez fait votre programme entièrement ou partiellement [en dehors] de l'Alberta, nommer la province ou le pays et le temps passé à cet endroit:

*voir tableau 7

____ 25,26

3. J'ai reçu ma formation d'enseignant:

14☐ en français 10%

35☐ en anglais 24.8%

91☐ en français et en anglais 64.5%

1☐ autre (spécifiez) .7% ukrainien ____ 27,28

*voir tableau 8

4. Après l'obtention de mon diplôme d'enseignant, j'ai suivi des cours universitaires sur l'enseignement du français comme langue seconde à l'élémentaire.

52 ☐ OUI 36.9% 85 ☐ NON 60.3% 4 pas de réponse 2.8% ______ 29

- Si vous avez répondu "NON" à la question 4, passez à la question 6.

5. A. J'ai suivi ce(s) cours: * % pour les 52 "oui" de la Q4

14 ☐ a) par intérêt personnel 27.%

4 ☐ b) parce qu'il(s) était(ent) exigé(s) par le conseil scolaire 7.7%

5 ☐ c) pour les raisons données en a) et b) 9.6%

17 ☐ d) parce qu'il(s) était(ent) inclus dans mon programme 32.7% universitaire (spécialisation) ______ 30

10 = a) & d) 19.2% 1 = a) & b) & d) 1.9% 1 = pas de réponse 1.9%

B. Spécifiez le genre de cours de même que l'institution où vous avez suivi ce(s) cours:

*Voir tableau 9 pour le nombre de cours suivis. ______ 31

NOM et/ou GENRE du(des) cours	INSTITUTIONS ville, province ou pays	
		______ 32,33
	*Voir tableau 10 pour la liste de	______ 34,35
	cours et d'institutions.	
		______ 36,37
		______ 38,39
		______ 40,41
		______ 42,43

6. Je considère le français comme:

120 ☐ ma langue maternelle 85.1%

20 ☐ ma seconde langue 14.2%

1 ☐ ma troisième langue .7% *voir tableaux 11-12 ______ 44

Si vous considérez le français comme votre langue maternelle, passez à la question 8.

7. J'ai vécu dans un contexte canadien-français pour une période totale de:

2 ☐ 3 à 8 semaines 1.4%

☐ 2 à 6 mois

2 ☐ 6 à 12 mois 1.4%

34 ☐ un an et plus 24.2%

97 inféré canadien-français 68.8%

3 = contexte franco-européen 2.1%
3 = pas de réponse 2.1%

*voir tableaux 11 et 12

45

8. J'ai passé la majeure partie de ma vie (en) (à) (au):

(province canadienne / pays)

*voir tableau 13

46,47

9. Je suis résident(e) de l'Alberta depuis l'âge de:

59 ☐ 0 à 5 ans 41.9%

4 ☐ 5 à 10 ans 2.8%

7 ☐ 10 à 15 ans 5%

8 ☐ 15 à 20 ans 5.7%

37 ☐ 20 à 30 ans 26.2%

113 ☐ plus de 30 ans 9.2%

13 (+de 30 inféré) 9.2%

*voir tableau 13

48

10. Ma formation universitaire m'a préparé(e) pour l'enseignement dans les milieux bilingues de façon:

15 ☐ très adéquate 10.7%

43 ☐ adéquate 30.5%

36 ☐ passable 26.2%
1 passable-pauvre .7%
43 ☐ pauvre 29.8%
1 pas du tout .7%
2 pas de réponse 1.4%

*voir tableaux 5A, 5B, 6A...6G et 14

49

11. Je crois que l'enseignement dans les milieux bilingues nécessite, pour l'enseignant, une formation spéciale.

129☐ OUI 91.5% 10 ☐ NON 7.1% 2 pas de réponse 1.4%

*voir tableau 14

50

12. J'ai déjà suivi des cours sur la psychologie du bilinguisme.

43☐ OUI 30.5% 97☐ NON 68.9% 1 pas de réponse 0.7%

*voir tableau 15

51

13. Avoir une connaissance de la psychologie du bilinguisme me semble, comme enseignant d'un programme bilingue:

63☐ très important 44.7%

70☐ important 49.6% * voir tableau 15

5☐ peu important 3.5%
3 pas de réponse 2.1% ______52

14. J'ai reçu une certaine information au sujet de la philosophie de l'éducation bilingue et de ses buts.

47 ☐ oui, de façon suffisante 33.3%

70 ☐ oui, mais de façon insuffisante 49.6%

22 ☐ non 15.6%
2 pas de réponse 11.4% ______53

15. J'ai reçu cette information par:

A 43 ☐ un ou des cours universitaires 30.5% ______54

B 73 ☐ des lectures personnelles 51.8% ______55

C 69 ☐ des ateliers-discussions 48.9% ______56

D 66 ☐ des conférences ou conventions auxquelles j'ai assitées 46.8% ______57

E 34 ☐ de la documentation distribuée par le conseil scolaire 24.1% ______58

F 6 ☐ autre (spécifiez) 4.3% *voir commentaires ______59

16. Les enseignants des programmes bilingues, concernant la philosophie de l'éducation bilingue, sont:

6 ☐ très renseignés 4.3%

70 ☐ renseignés 49.6%

54 ☐ peu renseignés 38.3% *voir tableau 16
11 pas de réponse 7.8% ______60

17. Etre bien renseigné sur la philosophie de l'éducation bilingue est, pour les enseignants des programmes bilingues:

67 ☐ très important 47.5%

64 ☐ important 45.4%

5 ☐ peu important 3.5% ______61
5 pas de réponse 3.1% *voir tableau 16

18. J'ai suivi des cours traitant de l'apprentissage d'une langue seconde au niveau élémentaire.

85☐ OUI 60% 53 ☐ NON 38% 3 pas de réponse 2% ______62

63

19. Je m'interroge sur les difficultés d'apprentissage dues à la langue d'enseignement, auxquelles les élèves de ma classe font face:

42 ☐ très souvent 29.8%

68 ☐ souvent 48.2%

22 ☐ rarement 19.9% *voir tableau 17 ______64

3 pas de réponse 2.1%

20. Avoir une connaissance des processus d'apprentissage d'une langue seconde est pour les enseignants des programmes bilingues:

90 ☐ très important 63.8%

48 ☐ important 34.1% *voir tableau 17

3 ☐ peu important 2.1% ______65

21. Je connais le projet St-Lambert et ses résultats (mené par les Docteurs Wallace Lambert et Richard Tucker).

61 ☐ OUI 43.3% 72 ☐ NON 51.1% 3 pas de réponse 5.6% ______66

22. Je lis les résultats de recherches menées au sujet de l'enseignement bilingue:

21 ☐ très souvent 14.9%

51 ☐ souvent 36.2%

65 ☐ rarement 46.1% ______67

4 pas de réponse 2.8%

Mes sources de renseignements sont: *voir commentaires

______ ______68,69

23. Numérotez les trois catégories suivantes de matériaux, en ordre d'importance de 1 à 3 selon l'utilisation que vous en faites dans votre classe:

1. le plus important, 2. important, 3. le moins important

A ☐ matériel de fabrication commerciale pouvant être utilisé tel quel (jeu, imagier sans mot, déjà traduit...) ______70

B ☐ matériel de fabrication commerciale qui doit être adapté pour l'usage du français ______71

C ☐ matériel de fabrication locale, non commerciale et celui fait par le professeur ou les aides au programme ______72

*voir tableau 18

1D 49 1-3

Carte 4

24. Avoir une formation particulière (cours, ateliers...), pour devenir créatif(ve) quant à l'utilisation et à la fabrication du matériel pédagogique, dans un programme bilingue est:

84 ☐ très important 59.9%

50 ☐ important 35.5%

6 ☐ peu important 4.3% 5

1 pas de réponse .7%

25. J'utilise les appareils audio-visuels:

32 ☐ très souvent 22.7%

85 ☐ assez souvent 60.3%

20 ☐ rarement 14.2%

1 ☐ jamais .7% 6

3 pas de réponse 2.1%

Si vous avez répondu "rarement" ou "jamais", dites pourquoi.

3 pas de réponse 9 manque de matériel 3 pas de temps

1 pas d'écran 1 superflu 1 déçu auparavant 1 temps inopportun 7,8

1 trop éloigné 1 coût trop élevé

*voir tableau 19

26. Je trouve les sources de renseignements pour obtenir le matériel pédagogique disponible:

10 ☐ très souvent 7.1%

69 ☐ souvent 48.9%

53 ☐ peu souvent 37.6% 9

0 pas de réponse 6.4%

27. Mes sources de renseignements sont:

	très souvent	assez souvent	rarement	jamais	
Conseiller pédagogique					10
Conférences/Conventions					11
Ateliers-discussions					12
Cours					13
Revues et catalogues					14
Autres (spécifiez)					15
					16

*voir tableau 20

8. Depuis que je suis dans le programme, j'ai eu l'occasion d'observer d'autres enseignants impliqués dans un programme bilingue.

91☐ OUI 64.5% 49☐ NON 34.8% 1 pas de réponse 0.7% ________17

*voir tableau 21

9. Cela m'a été (ou m'aurait été):

69☐ très utile 48.9%

58☐ utile 41.1% *voir tableau 21

8☐ peu utile 5.7% ________18

6 pas de réponse 4.3%

0. Avant d'être dans ce programme, j'ai eu l'occasion d'observer le fonctionnement d'une classe d'un <u>programme bilingue</u>.

57☐ OUI 40.4% 82☐ NON 58.2% 2 pas de réponse 1.4% ________19

*voir tableau 22

1. Cela m'a été (ou m'aurait été):

73☐ très valable 51.8%

1 .7%

49☐ valable 34.8%

*voir tableau 22

2☐ peu valable 1.4% ________20

16 pas de réponse 11.3%

2. Ces "mises en situation" ou "visites dans le milieu", pour la formation d'un futur enseignant, sont:

96☐ très importantes 68.1%

41☐ importantes 29.1% *voir tableau 23

2☐ peu importantes 1.4% ________21

33. Je serais prêt(e), en tant que professeur-coopérant, (i.e. professeur responsable d'un stagiaire) à collaborer à la préparation des futurs enseignants.

84☐ OUI 59.6%

14☐ NON 9.9%

38☐ INDECIS 27.0% * voir tableau 23 ________22

5 pas de réponse 3.5%

34. Les problèmes que j'ai rencontrés dans le programme bilingue sont reliés à:

A	50	☐	atmosphère anti-française (voisinage - quartier)	35.5	23
B	15	☐	relation avec le personnel administratif	10.6	24
C	25	☐	relation avec le personnel enseignant anglophone	17:7	25
D	18	☐	relation avec les parents	12.8	26
E	84	☐	manque de matériel	59.6	27
F	94	☐	matériel inadéquat	66.6	28
G	42	☐	manque de renseignements sur les techniques d'enseignement	29.8	29
H	48	☐	manque de renseignements sur les difficultés d'apprentissage	34.0	30
I	52	☐	classe trop nombreuse	36.9	31
J	18	☐	local inadéquat	9.	32
K	52	☐	classe mixte (i.e. plus d'un niveau dans la même classe)	36.9	33
L	39	☐	entrée tardive dans le programme d'une partie de la classe	27.7	34
M	13	☐	autres (spécifiez) Manque d'expérience	9.2	35
N	1		Attitude des francophones	.7	36
O	2		Salle de ressource	1.4	37
					38

39,40

35. Pour évaluer l'utilité de certains cours en rapport avec la formation des professeurs pour les milieux bilingues, cochez les cases appropriées selon votre choix (très utile, utile, peu utile) pour chacun des cours suggérés:

	très utile	utile	peu utile		
Psychologie du bilinguisme (principe et théorie applicable à l'école élémentaire)	56 40%	75 53%	4 3%	6 4%	41
Psychologie du parent face au programme bilingue (attentes et participation)	60 43%	67 48%	8 6%	6 4%	42
L'enseignement de la culture intégrée au programme	60 43%	65 46%	9 6%	7 5%	43
L'acquisition d'une langue seconde	81 57%	49 35%	2 1%	10 7%	44
Linguistique française	45 32%	81 57%	7 5%	6 4%	45
Grammaire française	85 60%	47 33%	4 3%	5 4%	46
Cours de langue: vocabulaire de l'enseignement	87 57%	46 33%	5 4%	8 6%	47
Linguistique comparée (français-anglais)	26 18%	65 46%	41 29%	9 6%	48
La communication dans une langue seconde et ses problèmes	65 46%	60 43%	10 7%	6 4%	49
Développement d'activités pédagogiques pour l'enseignement en faisant usage d'une langue seconde	78 55%	50 35%	5 4%	8 6%	50
Utilisation des moyens audio-visuels comme aide dans les programmes bilingues	63 45%	67 48%	6 4%	5 4%	51
Créativité	79 56%	48 34%	5 4%	9 6%	52
Recherches et résultats (information)	30 21%	87 62%	13 9%	11 8%	53
Suggestions: Voir annexe1 Commentaires Q35					54 55 56 57

COMMENTAIRES/SUGGESTIONS

*voir annexe 1

Merci de votre collaboration!

ANALYSE DES QUESTIONS

Chaque item se rapporte à des situations courantes c'est-à-dire fait appel à l'expérience du vécu quotidien dans ces milieux. Quoi que les questions soient assez directes, elles nécessitent dans certains cas un moment de réflexion sérieux afin d'émettre une opinion valable. Il se peut donc que certains sujets aient laissé tomber quelques questions qui auraient nécessité un temps de réflexion plus long qu'ils ne pouvaient y accorder ou encore, qu'ils ne leur aient pas semblé pertinent de se prononcer ou d'expliciter un certain point.

Certains sujets auront été réticents à divulguer leurs pensées, à émettre des opinions ou à suggérer des idées trop innovatrices. De même, certains auront hésité à étaler leurs problèmes ne sachant trop à qui ils avaient affaire.

Malgré ces facteurs nous croyons qu'il est possible d'identifier certaines lacunes dans les programmes de formation des enseignants bilingues et de sensibiliser les institutions concernées à ce fait tout en leur fournissant des données informatives pour l'amélioration des programmes de formation.

Question ID-1: Conseil scolaire participant

A la page suivante vous trouverez un tableau listant les différents conseils scolaires de l'Alberta qui offrent au moins un des programmes bilingues dont il est question dans cette étude. La liste des vingt-deux conseils scolaires est présentée, avec dans une première colonne le nombre d'enseignants bilingues que nécessitaient leur(s) programme(s) au moment de la recherche. Une deuxième colonne indique le pourcentage de questionnaires reçus et éligibles de chaque conseil scolaire en référence avec le nombre total de questionnaires de la première colonne.



Il a malheureusement été impossible d'inclure les 32 questionnaires de la Commission des Ecoles Séparées de Calgary à cause d'un délai trop prononcé des premiers contacts. Etant sur l'impression qu'il n'y avait qu'un responsable des recherches pour les deux commissions scolaires de Calgary, l'expérimentateur croyait les démarches entreprises depuis quelque temps. Ce n'est qu'à la mi-mai, lors d'une conversation téléphonique avec la responsable de la Commission Publique qu'elle a pu prendre conscience de ce fait. Les démarches ont dû être accélérées et la demande de participation postée. Malgré la bonne volonté de part et d'autre, des délais dans le courrier n'ont permis aux enseignants de recevoir leur questionnaire que la dernière semaine d'enseignement en juin. Neuf questionnaires ont été retournés en différents temps de l'été alors que les statistiques avaient déjà été compilées. Les résultats sont présentés en annexe mais ne sont pas inclus dans la présentation des résultats de ce chapitre-ci.

En résumé on compte un nombre total de 141 enseignants participants pour un nombre total possible de 212 ce qui représente une participation par correspondance de 65.5%. (Nous avons obtenu ce nombre total possible en omettant les 32 questionnaires des Ecoles Séparées de Calgary et 5 questionnaires retournés non-valables. La population de professeurs bilingues en Alberta pour l'année 1978-79 était de 249 enseignants.)

Tableau 1

Pourcentage de participation des Conseils scolaires

n sujets possibles	% questionnaires reçus et éligibles par rapport au n total	noms des Conseils scolaires
58	20.3%	Conseil Scolaire des Ecoles Séparées d'Edmonton
43	13.7%	Conseil Scolaire des Ecoles Publiques d'Edmonton
-	-	Conseil Scolaire des Ecoles Séparées de Calgary
19	6.1%	Division Scolaire de High Prairie
16	4.8%	Conseil Scolaire des Ecoles Publiques de Calgary
12	3.8%	Le District Scolaire de St-Paul
10	1.9%	Le District Scolaire Consolidée des Ecoles de Falher
9	2.9%	Comté de Leduc
9	2.9%	Ecoles de la Défense Nationale
8	1.9%	Le Conseil Scolaire de Bonnyville
5	1.9%	Le District des Ecoles Séparées de Lethbridge
5	1.4%	Division Scolaire de St-Albert
3	0.9%	Le District Scolaire de Legal
3	1.4%	Comté de St-Paul
2	0.5%	Le District des Ecoles Séparées de McLennan
2	0.5%	Le District des Ecoles Séparées de Sherwood Park
2	0.5%	Division Scolaire de Spirit River
2	0%	Division Scolaire de Thibault
1	0.5%	Division Scolaire de Fort McMurray
1	0.5%	Le District Scolaire de Lac La Biche
1	0.5%	Le District Scolaire de Rivière la Paix
1	0%	Le District Scolaire de Rocky View
total 212		
total retourné 141	66.5%	

Questions ID-2 et ID-3 Type de programme et niveau d'enseignement

En terme de fréquence les réponses aux deux questions peuvent être observées séparément dans le questionnaire-réponse.

Dans le tableau 2, on remarque un pourcentage plus élevé pour les programmes de type "immersion": 35.5% soit 50 enseignants impliqués en immersion totale et 42.6% soit 60 enseignants impliqués en immersion partielle/bilingue. Donc, les programmes de type immersion comptent ici pour 78.1%

On ne compte que 19.1% soit 27 enseignants de notre échantillon impliqués à la fois dans un programme d'immersion totale et de français langue première de même que 0.7%, soit un enseignant impliqué à la fois dans un programme d'immersion partielle et de français langue première.

On remarque une faible proportion de programmes où on enseigne le français comme langue maternelle. La majorité est donc du côté de l'enseignement du français comme langue seconde. Il s'agit donc d'une clientèle majoritairement anglophone.

Tableau 2

Distribution de la clientèle selon le niveau d'enseignement et le type de programme

QID-3 NIVEAU D'ENSEIGNEMENT	QID-2 TYPE DE PROGRAMME Immersion totale	Immersion partielle/ bilingue	Français langue première	Immersion totale & Fr. L1	Immersion partielle & Fr. L1	Total
M	13 (26%)	4 (6.7%)	2 (7.4%)	0	1 (10.7%)	20 (14.2%)
1	17 (34%)	7 (11.7%)	2 (7.4%)	0	0	26 (18.4%)
2	5 (10%)	9 (15 %)	3 (11.1%)	0	0	17 (12.1%)
3	3 (6%)	10 (16.7%)	4 (14.8%)	0	0	17 (12.1%)
4	2 (4%)	11 (18.3%)	0	1 (33.3%)	0	14 (9.9%)
5	3 (6%)	2 (3.3%)	5 (18.5%)	0	0	10 (7.1%)
6	1 (2%)	2 (3.3%)	3 (11.1%)	0	0	6 (4.3%)
1-2	1 (2%)	1 (1.7%)	0	0	0	2 (1.4%)
2-3	2 (4%)	1 (1.7%)	1 (3.7%)	1 (33.3%)	0	5 (3.5%)
3-4	0	1 (1.7%)	0	0	0	1 (0.7%)
4-5	0	2 (3.3%)	0	0	0	2 (1.4%)
5-6	0	4 (6.7%)	1 (3.7%)	0	0	5 (3.5%)
4-5-6	1 (2%)	3 (5 %)	1 (3.7%)	0	0	5 (3.5%)
1 à 5	0	0	1 (3.7%)	0	0	5 (.7%)
1 à 6	0	0	1 (3.7%)	0		1 (.7%)
1 à 6 administration	0	0	1 (3.7%)	0	0	1 (.7%)
1 à 6 orientation	0	0	1 (3.7%)	0		1 (.7%)
1 à 6 ressource	0	0	0	1 (3.7%)	0	1 (.7%)
pas se réponse	2 (4%)	2 (3.3%)	1 (3.7%)	0	0	5 (3.5%)
Total n %	50(35.5%)	60(42.6%)	27(19.1%)	3 (2.1%)	1(10.7%)	141(100 %)

Question ID-4 Expérience antérieure des enseignants

Le but de cette question était simplement d'obtenir de l'information sur l'expérience pratique des sujets dans le domaine de l'éducation. Nous n'avons pas cherché à déterminer si les sujets avaient été certifiés par l'Alberta ou s'ils n'avaient qu'un permis provisoire pour enseigner. Cet aspect aurait pu être un facteur influençant l'analyse des résultats.

Le tableau 3 présente un résumé de la situation. Quoiqu'il ne ressorte pas de pourcentage très significatif, on peut remarquer que le plus grand nombre de sujets ont une expérience davantage du côté des programmes d'immersion. Toutefois, ces mêmes personnes peuvent avoir eu aussi des années d'expérience en enseignement dans d'autres domaines avant d'être venu à l'immersion.

On peut quand même supposer que plusieurs, sinon la majorité, des 48 enseignants avec un an d'expérience en immersion n'en sont qu'à leur début.

Tableau 3

Expérience antérieure des enseignants

QID-4 PROGRAMME

EXPERIENCES	Immersion totale	Immersion partielle ou bilingue	Français L1	Français L2 élémentaire	Français L2 secondaire	Programme anglais	Autres[1]	Total
1 an	24	24	11	7	7	3	2	78
2 ans	15	10	5	11	3	2	2	49
3 ans	7	9	1	11	1	1	3	33
4 ans	4	4	3	4	1			16
5 ans	2	3	4	2	1		2	14
6-10 ans	1	5	9	2	3	4	4	27
11-15 ans		2	4	6	2		1	15
16 et +	3	9	8	3	3	4	3	33
non spécifié	2	1	1	1	1			6
Total	58	67	46	47	22	14	17	

1. Autres comprend: 2-enseignement du français L2 pour adultes
2-enseignement de l'anglais L2 pour adultes
1-administration
12 sans précision

Questions 1 et 2 Institutions de formation des enseignants fréquentées par notre échantillon

Le but de ces deux questions était de déterminer la fréquence de même que la variété des institutions fréquentées par les différents sujets.

Dans le tableau 4 on remarque une fréquence de 98 sujets qui ont fréquenté le milieu universitaire et/ou collège affilié, représentant 69.5% de la population. Suit ensuite une fréquence de 34 soit 24.1% de sujets qui ont fréquenté une école normale puis qui ont complété leur formation à une université.

Seulement 8 sujets soit 5.7% n'ont pas poursuivi leur formation à l'université et ne possède qu'un diplôme de l'école normale.

Un sujet n'a pas donné de réponse à cette question ce qui représente .7% du nombre total.

Dans ce tableau on peut remarquer d'une autre part que 76 sujets ont reçu leur formation entièrement en Alberta représentant un peu plus de la moitié du nombre des sujets (53.9%) et que 43 ont reçu une partie de leur formation en Alberta représentant 30.5% de notre population[1]. Une faible proportion de 15.6% soit 22 sujets ont reçu leur formation entièrement en dehors de l'Alberta.

Les réponses de la question 1 sont également présentées dans des tableaux comparatifs avec les réponses des questions Q2, Lieu de la formation et Q10 Evaluation de la formation (re: Tableaux 5A, 5B).

1. Donc 84.4% de la population (109 sujets) a reçu au moins une partie de sa formation en Alberta.

Tableau 4

Institutions fréquentées pour la formation des enseignants

Q1 NIVEAU DE L'INSTITUTION

Q2 ALBERTA		Ecole normale	Université	Ecole normale et université	Pas de réponse	Total n	100%
Entièrement en Alberta		2	66	8		76	53.9%
Partiellement en Alberta		2	19	21	1	43	30.5%
Aucunement en Alberta		4	13	5		22	15.6%
Total	n	8	98	34	1	141	
	%	5.7%	69.5%	24.1%	.7%		100 %

On remarque dans le tableau 5A que des 8 sujets qui ont reçu leur formation à l'école normale 1 personne seulement a jugé sa formation "très adéquate", 4 "adéquate" 2 "passable" et 1 "pauvre". La tendance est donc "adéquate" parmi ce groupe. Cette évaluation pourrait être faite en fonction du programme dans lequel les sujets sont impliqués présentement.

Des 98 sujets qui ont reçu leur formation à l'université 10 qualifient leur éducation comme "très adéquate", 30 comme "adéquate", 21 comme "passable", 34 comme "pauvre" et 1 comme "pas du tout". Aussi 2 sujets n'ont pas donné de réponse. La tendance est donc partagée entre "adéquate" et "pauvre".

Pour le groupe qui a eu une formation à l'école normale complétée par des cours universitaires (34 sujets), 4 évaluent leur formation comme "très adéquate", alors que 9 la qualifient comme "adéquate", 14 comme "passable" et 6 comme "pauvre". Un sujet a ajouté le critère "passable-pauvre". A cela s'ajoute 1 sujet qui a évalué sa formation comme "pauvre" mais sans donner de précision quant à sa forme de préparation. Dans le tableau 5B, on peut observer les résultats par rapport à l'endroit où la formation a été obtenue.

Par exemple, on remarque que, des 76 sujets qui ont reçu leur formation complètement en Alberta, 29 la qualifient de "pauvre", 20 de "adéquate", 1 de "pas du tout" et 1 sans réponse. La majorité se regroupe de "passable" à "pas du tout" représentant 50% de ce groupe. (38 de 76).

Des 22 qui ont reçu leur formation entièrement en dehors de l'Alberta, 7 ont répondu "très adéquate" de même que 7 "adéquate" alors que 4 ont répondu "passable" et 3 "pauvre". 1 sujet n'a pas donné d'évaluation. Ceci porte à 18.2 le pourcentage d'insatisfaits (4 de 22).

Maintenant si l'on observe les résultats en rapport avec le total

Tableau 5A

Evaluation personnelle de la formation des enseignants comparée avec le type d'institutions fréquentées

Q10 EVALUATION PERSONNELLE

Q1 TYPES D'INSTITUTIONS		Très adéquate	Adéquate	Passable	Pauvre	Pas du tout	Passable pauvre	Pas de réponse	Total n	Total %
Ecole normale		1	4	2	1				8	(5.7%)
Université		10	30	21	34	1		2	98	(69.5%)
Ecole normale et université		4	9	14	6		1		34	(24.1%)
Pas de réponse					1				1	(.7%)
Total	n	15	43	37	42	1	1	2	141	
	%	10.7%	30.5%	26.2%	29.8%	.7%	.7%	1.4%		100%

Tableau 5B

Evaluation personnelle de la formation des enseignants comparée avec l'endroit où la formation a été obtenue

Q10 EVALUATION PERSONNELLE

Q2 A EN ALBERTA		Très adéquate	Adéquate	Passable	Pauvre	Pas du tout	Passable pauvre	Pas de réponse	Total n	Total %
Entièrement		7	20	18	29	1		1	76	(53.9%)
Partiellement		1	16	15	10		1		43	(30.5%)
Aucunement		7	7	4	3			1	22	(15.6%)
Total	n	15	43	37	42	1	1	2	141	
	%	10.6%	30.5%	26.3%	29.8%	.7%	.7%	1.4%		100%

pour chaque choix on a 15 sujets soit 10.7% qui ont répondu "très adéquat", 43 sujets soit 30.5% qui ont répondu "adéquat", 42 sujets soit 29.8% qui ont répondu "pauvre", 37 soit 26.2% qui ont répondu "passable".

Si l'on regroupe ces choix en deux catégories "satisfait" (très adéquat-adéquat) et "insatisfait" (les autres choix) on obtient les proportions suivantes:

	Satisfait	Insatisfait	Pas de réponse
EN	5	3	
UNIV	40	56	2
EN UNIV	13	21	
PAS DE REPONSE		1	2
	58 (41.1%)	81 (57.5%)	2 (1.4%)

La plus haute fréquence est donc du coté des insatisfaits avec une proportion de 57.5%.

Dans les tableaux 6A, 6B, 6C, 6D, 6E, 6F et 6G, nous pouvons observer de façon plus détaillée les observations des tableaux 5. Ces tableaux-ci nous permettent d'observer l'évaluation personnelle des sujets directement en rapport avec leur origine académique.

Dans le tableau 6A on remarque par exemple que des 15 sujets qui évaluent leur formation comme "très adéquate", 10 ont reçu une formation universitaire dont 7 entièrement en Alberta et 3 entièrement en dehors de l'Alberta. Un autre sujet a reçu une formation à l'école normale à l'extérieur de l'Alberta. Des 4 sujets qui ont reçu leur formation d'une part à l'école normale et d'autre part à l'université, 3 ont reçu cette formation entièrement à l'extérieur de l'Alberta et partiellement en

Alberta. Egalement 1 sujet ayant reçu sa formation complètement en dehors de l'Alberta à une école normale se dit avoir reçu une formation très adéquate.

On pourrait analyser les tableaux 6B, 6C, 6D, 6E, 6F et 6G de la même façon. L'exemple ci-dessus présente la ligne de pensée de l'expérimentateur. Il est à remarquer dans les tableaux 6A, 6B,...que chaque donnée est en proportion avec le nombre total des mêmes variables. Par exemple les 7 sujets dans le tableau 6A qui ont reçu leur formation entièrement en Alberta et à l'université sont sur une proportion du nombre total pour les mêmes variables.

Suit ensuite la liste des institutions fréquentées en Alberta en ordre de priorité des fréquences. Dans une première colonne se trouve le nombre de sujets à avoir fréquenté les institutions mentionnées puis dans une deuxième colonne se trouve le pourcentage que représente chacun de ces nombres en rapport avec le nombre total de sujets ayant fréquentés ces institutions. Il faut se rappeler que l'on exclut ici les sujets qui ont reçu leur formation exclusivement en dehors de l'Alberta. Il y a 23 sujets, soit 15.6%, de notre échantillon qui n'ont fréquenté aucune institution en Alberta. 118 sujets, donc 84.4% de la population totale de notre échantillon, ont fréquenté des institutions de l'Alberta.

Le tableau 7 présente la liste des institutions fréquentées en dehors de l'Alberta.

TABLEAUX 6A-6B-6C-6D-6E-6F-6G

Evaluation personnelle en rapport avec l'origine académique des sujets

6A-TRES ADEQUATE

EN ALBERTA	EN (TYPE D'INSTITUTIONS)	UNIV	EN & UNIV	Total
Entièrement			7/66	7/76
Partiellement			1/21	1/43
Aucunement	1/4	3/13	3/5	7/22
Total	1/8	10/98	4/34	15/141

6B-ADEQUATE

ALBERTA	EN (TYPE D'INSTITUTIONS)	UNIV	EN & UNIV	Total
Entièrement	1/2	17/66	2/8	20/76
Partiellement	1/2	8/19	7/21	16/43
Aucunement	2/4	5/13		7/22
Total	4/8	30/98	9/34	43/141

6C-PASSABLE

EN ALBERTA	EN (TYPE D'INSTITUTIONS)	UNIV	EN & UNIV	Total
Entièrement		14/16	4/8	18/76
Partiellement	1/2	6/19	8/21	15/43
Aucunement	1/4	1/13	2/5	4/22
Total	2/8	21/98	14/34	37/141

6D-PAUVRE

EN ALBERTA	EN (TYPE D'INSTITUTIONS)	UNIV	EN & UNIV	PAS DE REPONSE	Total
Entièrement	1/2	26/66	2/8		29/76
Partiellement		5/19	4/21	1/1	10/43
Aucunement		3/13			3/22
Total	1/8	34/98	6/34	1/1	42/141

6E-PAS DU TOUT

EN ALBERTA	UNIV (TYPE D'INSTITUTION)	Total
Entièrement	1/66	1/76
Total	1/98	1/141

6F-PASSABLE-PAUVRE

	EN & UNIV	Total
Partiellement	1/21	1/43
Total	1/34	1/141

6G-PAS DE REPONSE

	UNIV	Total
Entièrement	1/66	2/76
Aucunement	1/13	1/22
Total	2/98	2/141

*Les fractions sont par rapport au nombre total présenté dans le tableau 4.

Liste des institutions	N	%
Université de l'Alberta[1]	47	39.8
Faculté St-Jean et Université de l'Alberta	46	39
Faculté St-Jean	7	6
Université de l'Alberta et Université de Calgary	4	3.3
Ecole Normale	2	1.7
Université de Calgary[2]	1	.8
Faculté St-Jean et Université de l'Alberta et Université de Lethbridge	1	.8
Pas de réponse	10	8.4
	118	100 %

Dans notre étude on peut observer que les institutions les plus fréquentées sont l'Université de l'Alberta et la Faculté St-Jean.

1. L'Université de l'Alberta réfère à la Faculté d'Education seulement. Quoique la Faculté St-Jean est une partie de l'Université de l'Alberta nous considérons celle-ci comme une entité à part.

2. Pour des raisons mentionnées plus tôt nous n'avons pas considéré les résultats de la Commission des Ecoles Séparées de Calgary. Il est toutefois très plausible dans les circonstances de supposer que l'Université de Calgary ait été fréquentée par plusieurs de leurs enseignants.

Tableau 7

Institutions fréquentées en dehors de l'Alberta

14	EN* et UNIV** Québec
11	UNIV** Ontario
10	UNIV** Québec
4	Saskatchewan
4	Nouveau-Brunswick
3	EN* Québec et UNIV** Ontario
3	Cours d'été, Québec
2	EN* et UNIV** Ontario
1	UNIV* Manitoba
1	EN* Ontario
1	EN* Québec et Saskatchwean
1	UNIV* Manitoba et Saskatchewan
1	EN* UNIV** Saskatchewan
1	UNIV** Moncton et UNIV** Ottawa
1	UNIV** Colombie Britannique
1	UNIV** Nouveau Brunswick et France
1	Québec et Collège St-Boniface, Manitoba
1	Bruxelles, Belgique
1	Dijon, France
1	France
1	Liverpool, Angleterre et Lausanne, Suisse
65	ont fréquenté des institutions en dehors de l'Alberta (76 ont reçu leur formation exclusivement en Alberta.

*EN réfère à Ecole Normale

**UNIV réfère à Université

Question 3: Langue dans laquelle la formation a été reçue ou véhicule langagier de la formation

On peut observer dans le tableau 8 les totaux suivants: 91 sujets qui ont reçu une formation en français et en anglais, 35 sujets qui ont reçu leur formation uniquement en anglais et 14 qui ont reçu leur formation uniquement en français. Un autre sujet a reçu sa formation dans une langue autre que le français ou l'anglais. Il y a donc 64.5% de notre échantillon qui ont reçu une formation dans les deux langues, 24.8% qui ont reçu une formation entièrement en anglais et seulement 10% qui ont reçu une formation entièrement en français. .7% ont reçu leur formation dans une autre langue que celles qui sont ici concernées.

Question 4: Cours universitaires re: Enseignement du français comme langue seconde à l'élémentaire

Cette question avait pour but de connaître le pourcentage de gens impliqués dans les programmes bilingues qui ont suivi un ou des cours spécifiques, relatifs à l'enseignement du français comme langue seconde à l'élémentaire, après l'obtention de leur diplôme d'enseignement. Des 141 sujets, 85 ont répondu NON (60.3%) et 52 ont répondu OUI (36.9%). Il reste 4 sujets à n'avoir pas répondu à cette question (2.8%).

Les chiffres obtenus sont significatifs en ce sens que l'on peut observer que peu de sujets ont suivi un cours sur l'enseignement des langues secondes pour l'élémentaire.

Tableau 8

Véhicule langagier de la formation en comparaison avec le temps passé en contexte canadien-français

Q7 TEMPS PASSE EN CONTEXTE CANADIEN-FRANCAIS	Q3 VEHICULE LANGAGIER DE LA FORMATION				Total	
	Français	Anglais	Fr-Ang	Autre		
3 à 8 semaines			2		2	1.4%
2 à 6 mois						
6 à 12 mois			2		2	1.4%
1 an et plus	2	10	22		34	93% *
long terme	12	23	61	1	97	
Franco-Européen			3		3	2.1%
Pas de réponse		2	1		3	2.1%
Total n	14	35	91	1	141	
%	10%	24.8%	64.5%	.7%		100 %

*On présente ici un total de ces deux variables telles que regroupées dans la discussion.

Question 5: Cours suivis re Q4: raisons, nombre, description et location

Les statistiques ici ne sont reportées que sur un total de 52 (nombre de sujets à avoir répondu OUI à la question 4): 17 sujets ont suivi un ou des cours sur l'enseignement des langues secondes à l'élémentaire parce que celui-ci était inclus dans le programme universitaire (spécialisation). Ceci représente 32.7% des 52 sujets. 14 sujets soit 27% du groupe des 52 ont suivi un ou des cours par intérêt personnel. 10 sujets ont suivi un ou des cours pour les deux premières raisons mentionnées (19.2%). 5 sujets ont suivi un ou des cours par intérêt personnel mais aussi parce qu'il(s) était(ent) exigé(s) par le conseil scolaire (9.6%). 4 sujets ont suivi un ou des cours parce qu'il(s) était(ent) exigé(s) par le conseil scolaire (7.7%). 1 sujet a répondu avoir suivi plusieurs cours relatifs à l'enseignement des langues secondes pour le niveau élémentaire pour les trois raisons mentionnées ci-haut (1.9%).

Au tableau 9 on peut avoir un aperçu du nombre de sujets qui ont suivi _n_ cours.

Au tableau 10 on trouve la liste des cours suivis de même que la référence aux lieux où ces cours ont été suivis. De même on peut voir la fréquence de l'un et de l'autre.

Pour la lecture de ce tableau, il faut prendre note de la référence suivante: les numéros au haut des colonnes verticales réfèrent à un code pour identifier les différents endroits où les cours ont été suivis.

1. Faculté Saint-Jean, Université de l'Alberta, Edmonton
2. Faculté de l'Education, Université de l'Alberta, Edmonton
3. Falher
4. St-Paul
5. Québec
6. Ontario

7. Manitoba
8. Saskatchewan

On remarquera que le cours le plus suivi est celui de la méthode dynamique. On remarquera également que les institutions les plus fréquentées sont celles de l'Alberta.

Aussi, on verra dans l'analyse de la question 5 qu'étant donné la liste de cours obtenue, il est douteux de croire que les 52 sujets ont compris la question. L'expérimentateur veut parler de l'enseignement du français comme langue seconde à l'élémentaire (didactique, méthodologie, principes pour l'enseignement) alors que les cours listés représentent une variété de cours davantage accés sur la pédagogie en général ou sur des cours de littérature ou grammaire.

<u>Question 6: Français, langue première, seconde ou autre</u>

En observant le tableau 11 nous constatons que la majorité des enseignants dans les programmes bilingues sont des francophones. 120 sujets considèrent le français comme leur langue maternelle soit 85.1% de la population impliquée dans l'étude. Un groupe de 20 sujets considèrent le français comme une langue seconde représentant 14.2% du groupe total. Parmi ces 20 sujets il est possible que certains d'entre-eux aient d'abord appris le français mais que par la suite une "longue" influence de l'anglais les amènent à considérer que leur degré d'aisance en français soit moindre que dans la langue anglaise.

Une autre personne a identifié le français comme étant une troisième langue, après l'ukrainien et l'anglais représentant .7% de notre population.

Il est évident, dans le tableau de comparaison avec la question Q7, que la plus haute proportion des gens condidérant le français comme leur langue maternelle auront passé une majeure partie de leur vie (ou <u>la</u> majeure partie de leur vie) dans un contexte canadien-français.

Tableau 9

Nombre de cours suivis concernant
l'enseignement des langues secondes

N cours suivis	N sujets qui ont suivis ce nombre N de cours
1	27
2	10
3	8
4	5
5	5
6	1
7	1
8	1
9	1
nombreux	1
aucun	89 ceux qui ont répondu non ou pas de réponse

Tableau 10

15B Titre des cours comparé avec le lieu où ils ont été suivis

TITRE DES COURS	INSTITUTIONS OU CES COURS ONT ETE SUIVIS 1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Psychologie de l'éducation bilingue	3	1							4
Lecture re immersion		2							2
Psy. apprentissage L2		3							3
Psy. langage		1							1
Ed. Psy.		1		1					2
Physique L2		1							1
Ed CI		2							2
Ed CI 308		7							7
408		4							4
436		1							1
458		2							2
CU ME	2	3	1						6
CU ME 345		2		1					3
CU ME (nombreux)					1				1
Méthode 1 cours	2				1				3
Méthode 2 cours					1				1
Méthode dynamique 1 cours	10	6		1			1		18
Méthode dynamique 2 cours	2								2
Ens. français L2		3				1			4
Ens. anglais L2		1							1
Linguistique		4							4
Syntaxe	1			1					2
Français		1			1				2
Français (nombreux)				1					1
Français (4 cours)		1							1
Français (oral)						1			1
Français 200		3							3
Français 210		2							2
Français 240								1	1
Français 301	1	2							3
Français 302		1							1
Français 330	1								1
Français 340		1							1
Français 413-414				4					1
Ped. et composition				1					1
Littérature (4 cours)		2							2
Littérature française	1	1				1	1		4
Littérature enfantine	1	1			1				3
Education physique	1								1
Histoire canadienne		1							1
Histoire	1								1
Philosophie				1					1
Sociologie				1					1
Immersion à l'été					1				1
Pas spécifié	1	3			1				5
Total	26	63	1	9	8	3	2	1	114

*Les numéros de cours correspondent à des numéros de cours suivis à l'Université de l'Alberta (incluant la Faculté Saint-Jean).

Tableau 11

Situation du français: langue et culture

Q6 LE FRANCAIS APPRIS COMME

Q7 TEMPS PASSE EN CONTEXTE CANADIEN-FRANCAIS		Langue maternelle (L1)	Langue seconde (L2)	une troisième langue (L3)	Total n	%
3 à 8 semaines		1	1		2	1.4%
2 à 6 mois						
6 à 12 mois			2		2	1.4%
1 an et plus		22	12		34	24.2%
long terme		96	1		97	68.8%
franco-européen			2		3	2.1%
pas de réponse			2	1	3	2.1%
Total	n	120	20	1	141	
	%	85.1%	14.2%	.7%		100%

Question 7: Durée de séjour en contexte canadien-français

Nous avons cru bon d'insérer cette question puisqu'elle est très souvent demandée par les représentants des commissions scolaires qui doivent embaucher du nouveau personnel. La durée du séjour en contexte canadien-français est directement reliée à la compétence de l'enseignant puisque l'enseignement de la culture devrait être intégrée à l'enseignement de la langue. Toutefois nous ne ferons aucun parallèle ou analyse de cette variable qui serait relié à la compétence.

Les réponses à cette question sont présentées sous forme de petits tableaux illustrant les comparaisons avec les questions Q3 "Véhicule langagier de la formation" et Q5 "Le français appris comme langue..."; ce sont les tableaux 12A, 12B, 12C, 12D, 12E et 12F de la page suivante.

Parce que plusieurs sujets avaient ajouté le commentaire "toute ma vie" ou "depuis toujours" l'expérimentateur a ajouté une section au choix de réponses. Sont également ajoutés sous cette section les sujets qui avaient omis de répondre mais qui avaient répondu à la question 6 qu'ils considéraient le français comme leur langue maternelle. Ces deux catégories de réponses ont été groupées sous le titre "Canadien-français" puisqu'il est évident que s'ils considèrent le français comme leur langue maternelle ils ont vécu au sein d'une famille ou d'une communauté francophone suffisamment longtemps pour en avoir retirer les bases de la culture et de l'identité canadienne-française.

Sous cette dernière catégorie, tableau 12E, on trouve 97 sujets, soit 68.8% de l'échantillon.

Sous la catégorie "1 an et plus", tableau 12C, on trouve 32 sujets soit 24.2% de la population.

Sous les autres catégories on trouve 2 sujets (1.4%) à avoir vécu

TABLEAUX 12A, 12B, 12C, 12D, 12E, 12F

Le temps passé en contexte canadien-français comparé avec le véhicule langagier de la formation et la langue maternelle des sujets

13A 3 A 8 SEMAINES

Q3 FORMATION	Q6 FRANCAIS L1	L2	Total	
Français et anglais	1	1	2	
Total	1	1	2/141	1.4%

13B 6 A 12 MOIS

Q3 FORMATION	Q6 FRANCAIS L2	Total	
Français et anglais	2	2	
Total	2	2/141	1.4%

13C 1 AN ET PLUS

Q3 FORMATION	Q6 FRANCAIS L1	L2	Total	
Français	2	0	2	
Anglais	6	4	10	
Français et anglais	14	8	22	
Total	22	12	34/141	24.2%

13D PAS DE REPONSE

Q3 FORMATION	Q6 FRANCAIS L2	L3[1]	Total	
Anglais	1	1	2	
Français et anglais	1	0	1	
Total	2	1	3/141	2.1%

13E CONTEXTE CANADIEN-FRANCAIS

Q3 FORAMTION	Q6 FRANCAIS L1	L2	Total	
Français	11	1	12	
Anglais	23		23	
Français et anglais	61		61	
Autre	1		1	
	96	1	97/141	68.8%

13F CONTEXTE FRANCO-EUROPEEN

Q6 FORMATION	Q6 FRANCAIS L1	L2	Total	
Français et anglais	1	2	3	
Total	1	2	3/141	2.1%

1. L3 Français, 3e langue après l'anglais et l'ukrainien.

* Les fractions présentées dans les totaux représentent la proportion par rapport au nombre total des sujets de notre échantillon.

dans un contexte canadien-français pour une période de 3 à 8 semaines, 2 autres (1.4%) pour une période de 6 à 12 mois, 3 autres (2.1%) qui ont vécu dans un contexte franco-européen et enfin 3 autres (2.1%) qui n'ont pas donné de réponse.

Ces données ne sont peut-être pas tout à fait exactes étant donné l'interprétation des résultats à laquelle l'expérimentateur a dû se prêter.

Question 8: Origine des sujets

La grande majorité des enseignants bilingues de l'Alberta ont vécu au Canada et principalement en Alberta. La liste des endroits où les sujets ont passé la majorité de leur vie est présentée sous deux catégories:

AU CANADA		A L'EXTERIEUR DU CANADA	
Alberta	89 (63.1%)	France	2 (1.4%)
Québec	12 (8.5%)	Angleterre	1 (.7%)
Nouveau Brunswick	6 (4.6%)		
Ontario	5 (3.5%)		
Provinces canadiennes	5 (3.5%)		
Saskatchewan-Alberta	4 (2.8%)		
Saskatchewan	3 (2.1%)		
Manitoba	3 (2.1%)		
Ontario-Alberta	2 (1.4%)		
Colombie Britannique	1 (.7%)		
Colombie Britannique-Alberta	1 (.7%)		
Manitoba-Saskatchewan-Alberta	1 (.7%)		
Village canadien	1 (.7%)		
Saskatchewan-Alberta-Europe	1 (.7%)		

4 sujets (2.8%) n'ont pas répondu à cette question.

On peut également observer ces résultats en comparaison avec "La durée de résidence en Alberta", Q9. Le tableau 13 illustre ces données.

TABLEAU 13

Comparaison entre le lieu de résidence de plus longue durée et la durée de résidence en Alberta.

Q8 LIEU DE RESIDENCE DE PLUS LONGUE DUREE	Q9 RESIDENT(E) DE L'ALBERTA DEPUIS L'AGE DE... 0 à 5 ans	D.T.	5 à 10 ans	10 à 15 ans	15 à 20 ans	20 à 30 ans	plus de 30 ans	Total n	%
ALBERTA	56	13	4	5	1	7	3	89	(63.1%)
SASKATCHEWAN				1		1	1	3	(2.1%)
MANITOBA						2	1	3	(2.1%)
ONTARIO						5		5	(3.5%)
QUEBEC					2	10		12	(8.5%)
NOUVEAU-BRUNSWICK					1	4	1	6	(4.3%)
COLOMBIE BRITANNIQUE					1			1	(.7%)
ONTARIO - ALBERTA	1						1	2	(1.4%)
SASKATCHEWAN - ALBERTA			1	1	2			4	(2.8%)
C.-B. - AB.						1		1	(.7%)
MAN. - SASK. - AB.							1	1	(.7%)
VILLAGE CANADIEN							1	1	(.7%)
PROVINCES CANADIENNES	1				1	2	1	5	(3.6%)
FRANCE						1	1	2	(1.4%)
ANGLETERRE							1	1	(.7%)
SASK. - AB. - EUROPE								1	(.7%)
PAS DE REPONSE	1				1	1	1	4	(2.8%)
Total n	59	13	4	7	8	37	13	141	
Total %	(49.9%)	(9.2%)	(2.8%)	(5%)	(5.7%)	(26.2%)	(9.2%)		(100%)

Question 9: Durée du lieu de résidence donnée en Q8

Avant de discuter les résultats du tableau correspondant à la question 9, il est important de mentionner que cette question pouvait être ambiguë pour le lecteur si elle n'était pas lu bien attentivement. Il s'agissait de dire, par le choix de réponses suggérées, à quel âge il était arrivé en Alberta i.e. depuis quel âge. Nous avions intentionnellement omis le choix "depuis toujours" anticipant que nombreux seraient les gens à avoir quittés l'Alberta pour un certain temps alors qu'ils étaient en bas âge et qui ne seraient revenus que bien des années plus tard. Aussi le premier choix "0 à 5 ans" devait inclure ceux qui avaient dû naître en Alberta. Conséquemment, il est arrivé à plusieurs reprises que le correcteur ait dû inférer qu'au choix de réponse " +de 30 ans", le sujet ait voulu dire qu'il y avait passé plus de 30 ans puisque celui-ci avait répondu avoir passé la majorité de sa vie en Alberta à la question 8.

On observe donc au tableau 13 que le nombre de sujets à avoir vécu en Alberta depuis l'âge de "0 à 5 ans" est de 72, dont 13 cas inférés, pour un pourcentage de 51.1%. La deuxième plus forte proportion est de 26.2% avec 37 sujets qui vivent en Alberta depuis l'âge "d'entre 20 à 30 ans". Aussi 13 sujets (9.2%) sont arrivés en Alberta à l'âge de "plus de 30 ans", 8 sujets (5.7%) sont arrivés en Alberta à l'âge "d'entre 15 à 20 ans", 7 sujets (5%) sont arrivés en Alberta depuis l'âge "d'entre 10 à 15 ans" et 4 sujets (2.8%) sont arrivés en Alberta depuis l'âge "d'entre 5 à 10 ans".

Questions 10 et 11: Formation spécifique pour l'enseignement dans les milieux bilingues

Nous avons discuté plus tôt avec les questions 1 et 2 certains aspects en rapport avec la question 10.

Nous allons maintenant observer le rapport qui existe entre la valeur que les sujets attribuent à leur formation et l'opinion qu'ils ont d'une formation spéciale pour l'enseignement en milieu bilingue. Quoique la question était bien précise, les critères d'évaluation étaient bien personnels. Il est difficile de déterminer si les sujets ont eu des réactions face à l'institution, comme milieu, face aux contenus des cours, face aux professeurs ou encore face à d'autres facteurs sociaux plus personnels. Toutefois on peut supposer qu'une combinaison de ces éléments constitue la base de leur évaluation.

Dans le tableau qui suit on observe que des 15 personnes qui qualifient leur formation comme très adéquate, 14 sont en faveur d'une formation spéciale contre 1 sujet qui n'est pas en faveur. On observe subséquemment que des 43 personnes qualifiant leur formation comme adéquate, 40 voient la nécessité d'une formation spéciale contre 3 qui n'en voient pas la nécessité. Des 36 personnes qui évaluent à passable leur formation, 32 voient la nécessité d'une formation spéciale contre 3 qui ne voient pas cette nécessité et 1 sujet sans réponse. Des 43 sujets à avoir évalué leur formation à "pauvre" 40 disent "oui" à la formation spéciale, 2 disent "non" et 1 sans réponse. Les deux sujets à n'avoir pas évaluer leur formation ont répondu "oui" quant à la nécessité d'une formation spéciale pour les enseignants bilingues. Le sujet qui avait répondu "pas du tout" à la question 10 ne croit pas nécessaire une formation spéciale et celui qui avait répondu "passable-pauvre" à la question 10 croit

nécessaire la formation spéciale mentionnée en Q11.

Finalement, on observe une proportion de 91.5%, 129 sujets, en faveur de la formation spéciale contre 10 qui n'en voit pas la nécessité (7.1%). Egalement l'on compte 2 sujets sans réponse ne représentant que 1.4%.

Ces chiffres sont très significatifs et témoignent de l'insécurité professionnelle vis-à-vis de leurs responsabilités (i.e. la tâche à accomplir) que plusieurs ressentent ou ont pu ressentir dans le passé. De toute évidence des résultats témoignent d'une prise de conscience de la part du corps professoral des milieux éducatifs "bilingues" de l'Alberta.

Plusieurs personnes avaient ajouté des commentaires supplémentaires à l'effet que leur formation était adéquate pour l'enseignement dans un milieu unilingue anglophone ou unilingue francophone mais pas pour la situation de l'éducation bilingue.

Un autre commentaire faisait mention de l'importance des stages pratiques comme étant la meilleure forme de préparation et de formation.

Il était également suggéré qu'une plus grande partie de la formation se fasse en français.

Tableau 14

Evaluation personnelle en comparaison avec
l'opinion personnelle re: nécessité d'une formation spéciale

Q10 EVALUATION PERSONNELLE DE SA FORMATION	Q 11 NECESSITE D'UNE FORMATION SPECIALE			Total	
	Oui	Non	Pas de réponse	n	%
Très adéquate	14	1	0	15	11%
Adéquate	40	3	0	43	30%
Passable	32	3	1	36	26%
Pauvre	40	2	1	43	30%
Pas de réponse	2	0	0	2	1%
Pas du tout			1	1	1%
Passable-pauvre	1			1	1%
Total n	129	10	2	141	
Total %	91.5%	7.1%	1.4%		100%

Questions 12 et 13: Introduction à la psychologie du bilinguisme dans la préparation des enseignants bilingues

Regardons tout d'abord les résultats obtenus à la question 12 (tableau 15). On y remarque qu'un fort pourcentage de notre échantillon n'a suivi aucun cours concernant la psychologie du bilinguisme (68.8%) quoiqu'ils soient impliqués dans une situation quotidienne d'éducation favorisant le bilinguisme. D'une autre part on remarque un pourcentage de 30.5% de sujets qui disent avoir suivi des cours sur le sujet. Cette statistique se veut un peu ambiguë puisqu'il est difficile d'en vérifier l'exactitude. Nous n'avons pas de moyens de vérifier la nature du contenu des cours dont il s'agit. Il y a également un sujet qui n'a pas répondu. Ce qu'il faut remarquer c'est qu'au moins 97 des sujets (le 68.8%) n'ont eu aucune formation spécifique sur le sujet.

Pour ce qui est des résultats de la question 13, 70 personnes ont répondu qu'un tel cours serait important (49.7%), 63 personnes ont répondu qu'un tel cours serait très important (44.7%) et puis seulement 5 personnes ont répondu qu'un tel cours serait peu important (3.5%). On compte aussi 3 sujets sans réponse (2.1%). Si l'on regroupe les deux premiers choix "très important" et "important", ils forment une catégorie que l'on pourrait englober sous le choix "important", représentant ainsi une proportion de 94.4% contre 3.5% "peu important" et 2.1% "sans réponse".

Maintenant si l'on regarde d'où vient la priorité pour un tel cours on remarque que des 43 personnes qui disent avoir suivi un tel cours, 62.8% estime ce cours comme très important et le reste, 11.3%, l'estime important. Ils sont donc tous d'accord à en souligner l'importance. Quant au groupe de 97 sujets qui n'ont pas suivi de cours dans ce domaine 36.1% ont répondu "très important", 55.6% "important" et 5.2% "peu important"



Tableau 15

Tableau de comparaison entre le nombre de sujets qui ont déjà suivis des cours sur la psychologie du bilinguisme et ceux qui en voient la nécessité.

Q13 L'IMPORTANCE D'UN TEL COURS

Q12 EXPERIENCE DE CE COURS	Très important		Important		Peu important		Pas de réponse		Total n	Total %
Oui	27	62.8%	16	37.2%	0		0		43	100%
	19.1%		11.3%						30.5%	
Non	35	36.1%	54	55.6%	5	5.2%	3	3.1%	97	100%
	24.8%		38.3%		3.5%		2.1%		68.8%	
Pas de réponse	1	100%	0		0		0		1	100%
	.7%								.7%	
Total n	63		70		5		3		141	
Total %	44.7%		49.7%		3.5%		2.1%			100%

avec 3.1% "sans réponse". Quant au sujet sans réponse de la question 12, il a répondu "très important" à la question 13.

Question 14: La philosophie de l'éducation bilingue: perception individuelle

Le sens dans lequel l'expérimentateur a utilisé le terme "philosophie" faisait référence au sens général dans lequel il est normalement utilisé, i.e. les principes d'une pensée ou idéologie qui sont la base d'un certain système ou d'un mouvement quelconque.

Le chercheur avait en vue d'observer la réaction des sujets à savoir si ceux-ci se croient renseignés sur la philosophie de l'éducation bilingue et de ses buts. Les sujets n'ont posé aucune objection quant à la formulation de la question même si celle-ci pouvait prêter à de diverses interprétations au niveau de leur évaluation personnelle.

Il y avait 3 réponses possibles: de façon suffisante, oui mais de façon insuffisante, et non.

Nous avons obtenu un pourcentage de 33.3%, soit 47 sujets, pour le premier choix. Pour le deuxième choix de réponse, c'est là que l'on retrouve la plus forte proportion, soit 49.6% représentant 70 sujets. Pour le troisième choix nous avons obtenu le pourcentage de 15.6% avec 22 sujets.

On pourrait regrouper les deux derniers groupes sous le titre "insatisfait" ce qui reporterait les nombres à un total de 92 soit 65.2% de notre échantillon.

Il y a également 2 sujets qui n'ont pas émis d'opinion donc 1.4% du groupe total.

Tableau 16

Tableau de comparaison entre le degré d'information reçue et l'importance de l'information pertinente à la philosophie de l'éducation bilingue

Q16 EVALUATION PERCEPTION DU GROUPE	Q17 IMPORTANCE DE CETTE INFORMATION									
	Très important		Important		Peu important		Pas de réponse		Total n	%
Très renseignés	5	83.3%	1	16.7%	0		0		6	4.3%
	7.5%		1.6%							
Renseignés	37	52.9%	31	44.3%	1	1.4%	1	1.4%	71	49.6%
	55.2%		48.4%		20%		20%			
Peu renseignés	24	44.4%	26	48.1%	4	7.4%	0		54	38.3%
	35.8%		40.6%		80%					
Pas de réponse	1	.9%	6	54.5%	0		4	3.6%	11	7.8%
	1.5%		9.4%				80%			
Total n	67		64		5		5		141	
Total %	47.5%		45.4%		3.55%		3.55%		100%	

Question 15: Source d'information re: Philosophie de l'éducation bilingue

En terme de fréquence on peut subdiviser les sources d'information en trois catégories: les plus courantes, plus ou moins courantes, peu courantes:

les plus courantes:

Lectures personnelles	73	51.8%
Ateliers-discussions	69	48.9%
Conférences-conventions	66	46.8%

plus ou moins courantes:

Cours à l'université	43	30.5%
Commission scolaire	34	24.1%

peu courantes:

Sources variées	6	4.3%

Dans la section des commentaires supplémentaires on trouve une liste détaillée des autres sources mentionnées.

Questions 16 et 17: Philosophie de l'éducation bilingue: Perception du groupe et son importance

Contrairement à la question 14 où il fallait donner une évaluation de sa perception individuelle, il fallait à la question 16 donner une évaluation personnelle de sa perception du groupe d'enseignants, en rapport avec l'information sur la philosophie de l'éducation bilingue. Sont-ils renseignés? 6 sujets ont dit qu'en général les enseignants sont "très renseignés" (4.3%) et 70 sujets ont dit que les enseignants sont "renseignés" (49.6%) alors que 54 sujets ont dit que les enseignants sont "peu renseignés" et 11 sujets n'ont pas répondu (8%).

Si l'on regroupe les deux premiers choix sous le groupe "renseignés" on obtient une faible majorité de 53.9%.

Question 18: L'apprentissage d'une langue seconde au niveau élémentaire

Nous avons obtenu un pourcentage de 60% soit 85 sujets qui ont répondu avoir déjà suivi des cours traitant de l'apprentissage d'une langue seconde au niveau élémentaire. Etant donné les résultats obtenus à la question 5 ce nombre semble quelque peu utopique. Toutefois, le terme "cours" pouvant s'appliquer aux différentes situations telles que ateliers, conférences ou encore session de recyclage, ceci pourrait expliquer le fort pourcentage obtenu.

En contre-partie nous avons obtenu un résultat de 38% soit 53 sujets qui ont répondu n'avoir pas suivi de cours à cet effet. Aussi 3 sujets (2.1%) n'ont pas répondu.

Question 19: Réflexion sur les difficultés d'apprentissage d'une langue seconde

Il est important de mentionner que la plupart des élèves sont des anglophones donc la langue d'enseignement utilisée par le professeur représente une langue seconde pour eux. Quant aux francophones il s'agit de surmonter les difficultés d'interférence quotidienne du milieu anglophone.

Les résultats ont démontré que 42 sujets (29.8%) s'interrogent "très souvent" sur les difficultés d'apprentissage dues à la langue d'enseignement auxquelles leurs élèves font face, que 68 sujets (48.2%) s'interrogent "souvent" et que 28 sujets (19.9%) ne s'interrogent que rarement. Un pourcentage de 2.1%, soit 3 sujets, n'ont pas répondu à cette question. On peut donc dire que la grande majorité des enseignants s'interrogent "souvent" sur les difficultés d'apprentissage dues à la langue d'enseignement; en regroupant les deux premiers groupes "très souvent" et "souvent" on obtient un pourcentage de 78%.

Question 20: Importance d'avoir des connaissances sur les processus d'apprentissage d'une langue seconde

Les résultats de la question 20 nous démontrent qu'une majorité de 63.8% soit 90 sujets considèrent comme "très important" d'avoir une connaissance sur les processus d'apprentissage d'une langue seconde. A ce nombre on peut ajouter les 48 sujets qui considèrent cet aspect comme "important" et porter le pourcentage à 97.9%. Seulement 3 sujets (2.1%) ne considèrent pas cet aspect important.

Les sujets sont presque unanimes à dire qu'il est important pour les enseignants bilingues d'avoir des connaissances sur les processus d'apprentissage d'une langue seconde.

Le tableau 17 nous présente les résultats de la question 19 par rapport à la question 20. Nous remarquons que les pourcentages sont passablement également répartis. On voit que la majorité des gens qui s'interrogent sur les difficultés d'apprentissage dues à l'usage d'une langue seconde voient comme "très important" ou "important" de recevoir de l'information à ce sujet. Il est surprenant de remarquer qu'un sujet s'interrogeant "très souvent" sur les difficultés que présente la langue seconde dans l'apprentissage du contenu scolaire n'attache que peu d'importance à recevoir de l'information.



Tableau 17

Réflexion sur les difficultés d'apprentissage d'une langue seconde en comparaison avec l'importance de l'information sur le sujet.

Q19 REFLEXION SUR LES DIFFICULTES		Q20 IMPORTANCE DE L'INFORMATION Très important		Important		Peu important		Total n	Total %
Très souvent		35	83.3%	6	14.3%	1	2.4%	42	
		38.9%		12.5%		33.3%		29.8%	100%
Souvent		38	55.9%	30	44.1%	0		68	100%
		42.2%		62.5%				48.2%	
Rarement		17	60.7%	11	39.3%	0		28	100%
		18.9%		22.9%				19.9%	
Pas de réponse		0		1	33.3%	2	66.7%	3	100%
				2.1%		66.7%		2.1	
Total	n	90		48		3		141	
	%	63.8%		34.1%		2.1%			100%

Question 21: Projet St-Lambert

Le but de cette question était strictement de voir si les enseignants sont informés sur l'historique (l'origine) du nouvel enseignement bilingue au Canada. Il semble que ce projet qui a donné naissance à toute la philosophie de la nouvelle formule pour l'éducation bilingue, devrait être connu de tous. Toutefois les résultats nous démontrent que nombreux sont ceux qui n'en connaissent pas l'existence. Un pourcentage de 51.1% soit 72 sujets ont répondu "non" à la question. Un pourcentage de 43.3% soit 61 sujets ont répondu affirmativement. De cette dernière catégorie on peut supposer qu'un pourcentage de ces "oui" ne sont pas vraiment positifs puisque plusieurs sujets avaient ajouté les commentaires "vaguement" "très peu" ou avaient ajouté un point d'interrogation. De toute façon il y a plus d'enseignants qui n'en connaissaient pas l'existence que d'enseignants qui savaient de quoi il s'agissait.

Aussi, il faut ajouter 8 sujets qui n'ont pas répondu (5.6%). On peut supposer qu'ils ne savaient pas de quoi il s'agissait.

Question 22: Information sur les recherches

Cette question se subdivisait en deux parties: tout d'abord une évaluation de la fréquence en terme de temps passé à la lecture des résultats de recherches menées au sujet de l'enseignement bilingue puis une liste des sources de renseignements.

Les résultats nous démontrent que 14.9% des sujets lisent "très souvent" les résultats de recherches de même que 36.2% lisent "souvent" les résultats contre 46.1% qui ne lisent que rarement les résultats de recherches. Ces pourcentages représentent respectivement 21, 51 et 65 sujets. Il y a également 4 sujets qui n'ont pas répondu à cette question ne représentant que 2.8%.

Les sources d'information sont listées ci-bas en ordre de fréquence (le plus souvent mentionné vers le moins souvent mentionné).

28 Lectures variées (revues, journaux)
20 Documentation provenant de la commission scolaire
8 Franco-Albertain (journal)
6 Conférence-atelier-Comité d'éducation
6 Comité culturel régional
5 Université
5 Canadian Parents for French (Association)
4 Association canadienne-française de l'Alberta
3 Media
2 Association canadienne des professeurs d'immersion
2 Comité d'éducation
2 Gouvernement (Secrétariat d'Etat-Ministère de l'éducation)
1 OISE
1 Association canadienne des enseignants de langue française
1 Professeurs de l'université

88 sujets n'ont donné aucune référence et quelques uns ont mentionné ne pas savoir où se renseigner.

Question 23: Source du matériel utilisé dans la salle de classe

Dans une province où la langue seconde enseignée ne représente qu'une minorité, le matériel adéquat est souvent difficile à obtenir. Le but de cette question est d'établir s'il y a priorité à aider les enseignants à apprendre à développer son propre matériel ou si le matériel utilisé est surtout de fabrication commerciale.

Les statistiques sont représentées au tableau 18. On peut lire les résultats comme suit: pour le premier type de matériel (fabrication commerciale utilisé tel quel) nous avons obtenu une fréquence de 20.6% comme étant le matériel "le plus utilisé", de 34.7% comme étant "utilisé" et 39.7% comme "le moins utilisé". 5% n'ont pas donné de réponse pour ce type de matériel.

Tableau 18

Matériel utilisé dans la salle de classe

FREQUENCE D'UTILISATION

Q23	TYPE DE MATERIEL	Le plus utilisé		Utilisé		Le moins utilisé		Pas de réponse		Total n	Total %
A	Matériel de fabrication commerciale	29	20.6%	49	34.7%	56	39.7%	7	5%	141	100%
		20.7%		36.9%		42.4%		38.9%			
B	Matériel de fabrication commerciale adapté	18	12.8%	49	34.7%	67	47.5%	7	5%	141	100%
		12.8%		36.9%		50.8%		38.9%			
C	Matériel de fabrication locale	93	66 %	35	24.8%	9	6.4%	4	2.8%	141	100%
		66.5%		26.2%		6.8%		22.2%			
	Total n	140		133		132		18			
	Total %	100%		100%		100%		100%			

Pour le deuxième type de matériel (fabrication commerciale adapté pour l'usage du français) les résultats se lisent comme suit: 12.8% considèrent ce type comme "le plus utilisé", 34.7% comme "utilisé", 47.5% comme le moins utilisé et 5% n'ont pas donné de réponse.

Pour le troisième type de matériel (fabrication locale) 66% disent que celui-ci est "le plus utilisé" et 24.8% "utilisé" alors que seulement 6.4% disent que ce matériel est le moins utilisé avec 2.8% sans réponse.

Ces dernières statistiques sont les plus significatives. Elles représentent le plus haut pourcentage pour le type de matériel le plus utilisé et le plus bas pourcentage comme étant le type de matériel le moins utilisé. 93 sujets utilisent le matériel fabriqué localement par les aides ou enseignants des programmes plus souvent que n'importe quel autre matériel. Il est donc important de savoir comment développer du matériel pour répondre aux besoins de la situation.

Question 24: Créativité

Cette question portait sur la nécessité d'une formation particulière pour développer la créativité en matière de fabrication de matériel pédagogique en vue de l'utilisation dans les programmes bilingues. Nous avons obtenu un pourcentage de 59.5% de sujets qui voient cette formulation comme "très importante" et 35.5% qui la voient comme "importante" contre 4.3% qui voient cette formation comme "peu importante". Seulement 1 sujet ne s'est pas prononcé (.7%). On peut regrouper les deux premiers choix sous la catégorie "important" et les deux autres sous la catégorie "non important". Ceux qui seraient alors en faveur sont au nombre de 134 contre 7.

Quelques sujets ont ajouté un commentaire à l'effet que la créativité ne s'enseigne pas. Mais l'on peut surement considérer le fait que



ça se développe. En développant une formation de base en créativité, on encouragera l'enseignant à utiliser ses propres ressources et à faire appel à son imagination.

Question 25: Matériel audio-visuel

Les résultats de cette question se divisent en deux parties: en un premier temps un choix de réponses en terme de fréquence quant à l'utilisation des appareils audio-visuels et en un deuxième temps les motifs pour n'être utilisés que rarement ou jamais (si tel est le cas).

Nous avons obtenu un pourcentage de 22.7% de sujets qui utilisent "très souvent" les appareils audio-visuels et 60.3% de sujets qui les utilisent assez souvent. On peut regrouper ces deux résultats pour un pourcentage de 83% de sujets qui utilisent relativement souvent les appareils audio-visuels.

L'autre catégorie regrouperait tous les autres résultats sous l'étiquette "rarement". On y trouve 14.2% de "rarement", .7% de jamais et 2.1% sans réponse. Ceci pour un total de 17%.

Les raisons pour lesquelles ce dernier groupe n'utilise que très peu les appareils audio-visuels sont présentées au tableau 19. Si l'on établit un ordre de priorité parmi ces raisons on obtiendra la liste suivante:

9 Manque de matériel
3 Manque de temps en classe
1 Matériel trop éloigné (dans l'école)
1 Pas d'écran dans la classe
1 Superflu (n'est pas nécessaire)
1 Déception lors de l'usage
1 Inaccessibilité au matériel en temps opportun
1 Coût trop élevé du matériel

Quelques-uns de ces points sont explicités davantage dans la section de l'annexe "Commentaires supplémentaires".



Tableau 19

Motifs pour ne pas utiliser
le matériel audio-visuel

Q25 MOTIFS POUR NE PAS UTILISER LE MATERIEL	FREQUENCE D'UTILISATION DU MATERIAL Rarement	Jamais	Total
Manque de matériel	9		9
Matériel trop éloigné dans l'école	1		1
Superflu	1		1
Déception lors de l'usage	0	1	1
Inaccessibilité au matériel en temps opportun	1		1
Manque de temps	3		3
Coût trop élevé	1		1
Pas de réponse	3		3
Total	20	1	21

Question 26: Sources de matériel pédagogique

Cette question avait pour but d'obtenir l'opinion des enseignants au sujet des sources de renseignements pour obtenir le matériel pédagogique disponible. Est-il facile pour les enseignants de trouver ces sources? Trouvent-ils souvent[1] le matériel? Seulement 10 sujets (7.1%) ont dit trouver le matériel en question "très souvent" mais 69 sujets (48.9%) ont répondu "souvent". Un nombre de 53 sujets (37.6%) trouvent le matériel "peu souvent" et 9 sujets (6.4%) n'ont pas répondu.

Cette question exigeait un moment de réflexion ce qui pourrait expliquer les 9 omissions de réponses.

Toutefois on peut remarquer que la majorité des sujets semblent trouver le matériel pédagogique disponible assez fréquemment.

La prochaine question liste les différentes sources de renseignements utilisées.

1. Le terme "souvent" devrait être interprété comme "facilement".

Question 27: Sources de renseignements en rapport avec le matériel pédagogique disponible

Au tableau 20 on peut observer les résultats en détail. Les statistiques les plus significatives sont celles où l'on peut observer les plus hautes fréquences. La source de renseignements la plus commune consiste en des "ateliers-discussions" avec un pourcentage de 58%. Suit ensuite la source "revues et catalogues" avec un pourcentage de 52%. Puis d'autres sources sont mentionnées dans la section "Commentaires supplémentaires" de l'annexe. On remarque que les conférences et conventions sont "assez souvent" sources de renseignements (43% de la population) mais à la fois ils ne représentent qu'une rare source de renseignements pour 42%.

Si l'on regroupait les groupes "très souvent" et "souvent" sous une catégorie "souvent" et les deux catégories "rarement" on obtiendrait les résultats suivants:

	SOUVENT	RAREMENT	PAS DE REPONSE
Conseillers pédagogiques	63	56	22
Conférences-conventions	66	65	10
Ateliers-discussions	93	39	9
Cours	42	75	24
Revues-catalogues	99	33	9

Aussi, dans la section "autres" nous avons obtenu sous le regroupement souvent: 11 confrères, 3 lectures personnelles, 2 Teacher's Store, 2 exposition du livre, 1 média.

Tableau 20

Sources de renseignements re: matériel pédagogique disponible

FREQUENCE DE L'UTILISATION

Q27 SOURCE DE RENSEIGNEMENTS	Très souvent	Assez souvent	Rarement	Jamais	Pas de réponse	Total
Conseillers pédagogiques	15 10.7%	48 34%	45 31.9%	11 7.8%	22 15.6%	141 100%
Conférences/conventions	5 3.5%	61 43.3%	59 41.8%	6 4.3%	10 7.1%	141 100%
Ateliers/discussions	10 7.1%	83 58.9%	38 26.9%	1 .7%	9 6.4%	141 100%
Cours	5 3.5%	37 26.2%	54 38.3%	21 14.9%	24 17.1%	141 100%
Revues/catalogues	26 18.4%	73 51.8%	31 22. %	2 1.4%	9 6.4%	141 100%
						Total
Autres: Lectures personnelles	3					3
Autres: Media (télévision)	1		1			2
Autres: Confrères	9	2				11
Autres: Teacher's Store/exposition de livre	2	1				3

*D'autres sources sont mentionnées dans la section "Commentaires supplémentaires" de l'annexe 1.



Questions 28 et 29: Observation du milieu bilingue depuis l'entrée dans le programme

Quand il s'agit d'une observation cela réfère habituellement aux visites directes du milieu (enseignement). Cela peut aussi s'appliquer aux connaissances acquises pendant la visite, d'un aperçu général du contexte (local, atmosphère, matériel...) sans pour cela observé le fonctionnement d'une salle de classe.

Il est aussi bien pertinent de mentionner le fait que ces visites sont plus facilement accessibles aux gens qui sont dans les grands centres et qui appartiennent aux plus importantes commissions scolaires puisque celles-ci ont à leur disposition plus de ressources, plus de personnels et un plus grand échantillonnage de classes à visiter.

Remarquons tout d'abord que 64.5% des sujets ont eu l'occasion d'observer d'autres classes bilingues depuis leur arrivée dans le programme alors que 34.8% n'ont fait aucune visite de la sorte. A ces nombres il faut ajouter .7% sans réponse.

Pour ce qui est de l'évaluation de ces visites, les forts pourcentages varient entre "très utile" (48.9%) et "utile" (41.1%). Seulement 5.7% évaluent cette expérience comme "peu utile" alors que 4.3% n'ont pas donné de réponse.

Parmi les gens qui ont répondu "oui" en Q28, on remarquera qu'ils sont presque unanimes à classifier cette expérience comme positive puisque 93.5% des réponses se répartissent presque également entre "très utile" et "utile" contre 5.5% de "peu utile" et 8.2% sans réponse. Il en est de même pour les gens qui ont répondu "non" à la Q28. La majorité (53.1%) voit cette expérience comme pouvant être très utile et 32.7% la voit comme "utile" contre seulement 6.1% de "peu utile" et 1 sans réponse.

Tableau 21

Observation du milieu bilingue depuis l'entrée dans le programme en comparaison avec l'évaluation de la visite.

Q28 OBSERVATION DEPUIS L'ARRIVEE DANS LE PROGRAMME		Q29 EVALUATION DE LA VISITE: Très utile		Utile		Peu utile		Pas de réponse		Total n	Total %
Oui		43	47.3%	42	46.2%	5	5.5%	1	1.1%	91	
		62.3%		72.4%		62.5%		16.7%			64.5%
Non		26	53.1%	16	32.7%	3	6.1%	4	8.2%	49	
		37.7%		27.6%		37.5%		66.7%			34.8%
Pas de réponse		0				0		1	100%	1	
								16.7%			,7%
Total	n	69		58		8		6		141	
	%	48.9%		41.1%		5.7%		4.3%			100%

Questions 30 et 31: Observation du milieu bilingue avant l'entrée dans le programme

Les mêmes commentaires d'introduction présentés aux questions 28 et 29 sont applicables ici.

On remarquera tout d'abord un plus haut pourcentage de sujets qui n'avaient pas fait de visite dans un milieu bilingue avant leur entrée dans le programme (58.2%) en comparaison du nombre de ceux qui avaient visiter le milieu (40.4%). 2 sujets n'avaient pas donné de réponse (1.4%). Etant donné la nouveauté et la complexité de ces programmes, il serait surement recommendable de visiter le milieu afin de prendre conscience de la tâche exigée.

Quant à l'évaluation de ces visites, nous avons obtenus un pourcentage égal de gens qui avaient visité un programme et de ceux qui n'avaient pas visité de programme, qui ont répondu que cette expérience a été ou aurait été "très valable". Il s'agit de 37 sujets de part et d'autre qui représentaient 52.5% du groupe total. Ceux qui ont répondu que l'expérience a été "valable" sont au nombre de 20 alors que ceux qui ont dit qu'elle n'aurait pas été "valable" sont au nombre de 29 ce qui représente 34.8% de l'échantillon. Seulement 2 sujets ont répondu que l'expérience aurait été "peu valable" (1.4%). Egalement, 14 des sujets qui n'ont pas eu l'expérience d'une visite dans un milieu bilingue avant leur entrée dans le programme, n'ont pas donné de réponse à l'évaluation. Il faut aussi ajouté 2 sujets qui n'ont donné de réponse à aucune des deux questions.

Ces résultats sont présentés au tableau 22.

Un commentaire supplémentaire est présenté dans l'annexe 1.



Tableau 22

Observation du milieu bilingue avant l'entrée dans le programme
en comparaison avec l'évaluation de la visite.

Q31 EVALUATION DE LA VISITE

Q30 OBSERVATION AVANT L'ARRIVEE DANS LE PROGRAMME		Très valable	Valable	Peu valable	Pas de réponse	Total n	Total %
Oui		37 64.9% 50%	20 35.1% 40.8%			57	40.4%
Non		37 45.1% 50%	29 35.4% 59.2%	2 100%	14 17.1% 87.5%	82	58.2%
Pas de réponse					2 100% 12.5%	2	
Total	n	74	49	2	16	141	
	%	52.5%	34.8%	1.4%	11.3%		100%

Question 32: Importance des visites dans le milieu pour les futurs enseignants

La majorité des sujets accordent une grande importance aux visites (observation) dans le milieu pour les futurs-enseignants. A en juger par les résultats on peut même dire que c'est une priorité. Nous avons obtenu 68.1%, soit 96 sujets, qui estiment ces visites comme "très importantes", et 29.1% soit 41 sujets, qui estiment ces visites comme "importantes". Seulement 1.4%, soit 2 sujets, estiment ces visites comme "peu importantes" et 1.4%, 2 sujets, sans réponse.

Pour des données de comparaisons avec la prochaine question, voir le tableau 23.

Un commentaire additionnel est mentionné en annexe 1.

Question 33: Participation comme professeur-coopérant

Il s'agissait ici de voir si les enseignants actuels sont prêts à s'impliquer afin d'offrir aux futurs-enseignants la possibilité de pénétrer dans les milieux bilingues et ceci dans quelle proportion. 84 enseignants ont répondu "oui" contre 14 "non". On compte aussi 38 "indécis" et 5 "pas de réponse".

Il est rassurant de remarquer dans le tableau 23 les comparaisons nous démontrant que la majorité de ceux qui considèrent les visites comme très importantes sont aussi prêts à collaborer. Des 27 indécis de ce groupe, plusieurs avaient ajouté un commentaire en référence avec leur manque d'éxpérience causant leur réticence à participer. Il en est de même pour ceux qui disent les visites importantes; la majorité ont dit vouloir s'impliquer mais on compte aussi un certain pourcentage d'indécis. Et des deux qui avaient répondu que les visites étaient peu importantes; 1 ne souhaite pas s'impliquer et 1 est indécis. A cela s'ajoute 2 "sans réponse" de part et d'autre.

Un commentaire additionnel est mentionné en annexe 1.

Tableau 23

Tableau de comparaisons entre l'importance des visites dans le milieu pour les futurs enseignants avec l'intérêt à participer à ces visites comme professeurs - coopérants

Q23 PARTICIPATION COMME PROFESSEUR-COOPERANT

Q32 IMPORTANCES DES VISITES		Oui		Non		Indécis		Pas de réponse		Total n	Total %
Très important		61	63.5%	6	6.3%	27	28.1%	2	2.1%	96	68.1%
		72.6%		42.9%		71.1%		40%			
Important		23	56.1%	7	17.1%	10	24.2%	1	2.4%	41	29.1%
		27.4%		50%		26.3%		20%			
Peu important				1	50%	1	50%			2	1.4%
				7.1%		2.6%					
Pas de réponse								2	100%	2	1.4%
								40%			
Total	n	84		14		38		5		141	
	%	59.6%		9.9%		27.0%		3.5%			100%

Question 34: Les problèmes rencontrés dans le programme bilingue

Les problèmes rencontrés dans le programme bilingue sont principalement reliés au matériel et à l'environnement pratique et social. Voici un ordre de priorité (fréquence) la liste des problèmes obtenus:

66.6%	94	matériel inadéquat
59.6%	84	manque de matériel
36.9%	52	classe trop nombreuse
36.9%	52	classe mixte
35.5%	50	atmosphère anti-française
34. %	48	manque de renseignements re difficultés d'apprentissage
29.8%	42	manque de renseignements re techniques d'enseignement
27.7%	39	entrée tardive dans le programme
17.7%	25	relation avec le personnel enseignant anglophone
12.8%	18	local inadéquat
12.8%	18	relation avec les parents
10.6%	15	relation avec le personnel administratif
9.2%	13	manque d'expérience
1.4%	2	salle de ressource
.7%	1	attitude des francophones

En annexe, dans la section "Commentaires supplémentaires" se trouvent certains points de cette liste décrits plus spécifiquement.

Question 35: Cours préparatoires à l'enseignement bilingue

A cette question, l'expérimentateur a suggéré une liste de cours au lecteur. Celui-ci devait évaluer l'importance des cours suggérés en vue d'une intégration dans le programme universitaire de formation pour enseignants bilingues.

Il faut considérer, toutefois, que chacun de ces items ne constituent pas nécessairement tout un cours. Certains éléments, selon leur importance, peuvent être regroupés pour combler le contenu d'un cours. Il serait possible par exemple d'inclure le sujet "enseignement de la culture inté-

grée au programme" à un cours de langue ou encore de planification de programme ou même de didactique.

Là ou les pourcentages de "très utile" représentent une majorité des sujets de notre échantillon, il faudrait réfléchir sérieusement à la situation. Lorsque combiné avec les pourcentages "utile", on remarquera une très forte majorité de positifs en comparaison des quelques négatifs. Où sont les priorités? Examinons la situation.

A - Psychologie du bilinguisme:

39.5%	(56)	très utile
53.2%	(75)	utile
2.8%	(4)	peu utile
4.3%	(6)	pas de réponse

Si l'on regroupe les deux premiers choix on obtient 92.9% des sujets de notre échantillon qui croient ce cours "utile" contre 2.8% qui croient un tel cours "peu utile". A cela s'ajoute 4.3% "pas de réponses".

B - Psychologie du parent face au programme bilingue (attentes et participation:

42.6%	(60)	très utile
47.5%	(67)	utile
5.6%	(8)	peu utile
4.3%	(6)	pas de réponse

En regroupant les deux premiers choix on obtient 90.1% des sujets qui croient "utile" un tel cours contre 5.6% qui ne le voient que "peu utile". A cela s'ajoute 4.3%, "pas de réponse".

C - L'enseignement de la culture intégrée au programme:

42.6%	(60)	très utile
46.1%	(65)	utile
6.4%	(9)	peu utile
5 %	(7)	pas de réponse

Nous obtenons ici, 88.7% de notre échantillon qui considèrent un tel cours "utile" et seulement 6.4% "peu utile". A cela s'ajoute 5% "pas de réponse".

D - L'aquisition d'une langue seconde (processus):

57.4%	(81)	très utile
34.8%	(49)	utile
1.4%	(2)	peu utile
6.4%	(1)	pas de réponse

Nous avons obtenu ici une nette majorité (57.4%) qui considèrent un tel cours comme "très utile" et un très faible pourcentage (1.4%) qui considèrent ce cours comme étant "peu utile". Au premier groupe peuvent s'ajouter les 34.8% qui considèrent comme "utile" ce cours pour faire une majorité de 92.2% de "utile". A cela s'ajoute 6.4%, "pas de réponse".

E - Linguistique française:

33.3%	(45)	très utile
57.4%	(81)	utile
5 %	(7)	peu utile
4.3%	(6)	pas de réponse

Nous obtenons ici aussi une forte majorité (57.4%) de notre échantillon qui considèrent un tel cours "utile" et 33.3% que le considèrent comme "très utile" contre 5% qui le considèrent "peu utile". A cela s'ajoute 4.3%, "pas de réponse".

F - Grammaire française:

60.3%	(85)	très utile
33.3%	(47)	utile
2.8%	(4)	peu utile
3.6%	(5)	pas de réponse

Nous avons ici un fort pourcentage de notre échantillon (60.3%) qui estiment un cours de grammaire française comme "très utile". S'ajoute à ceci 33.3% des sujets qui estiment un tel cours comme "utile". Ces deux groupes forment une forte majorité de 93.6% de "utile" contre 2.8% de "peu utile". A cela s'ajoute 3.6% "pas de réponse".

G - Cours de langue: vocabulaire de l'enseignement:

57.4%	(81)	très utile
32.6%	(46)	utile
3.6%	(5)	peu utile
6.4%	(9)	pas de réponse

A en juger par les résultats obtenus, les enseignants sont très en faveur d'un tel cours. 57.4% de notre échantillon considèrent comme "très utile" cette information et 32.6% la considèrent comme "utile". A cela, il faut ajouter 6.4% "pas de réponse".

H - Linguistique comparée (français-anglais)

18.4%	(26)	très utile
46.1%	(65)	utile
29.1%	(41)	peu utile
6.4%	(9)	pas de réponse

En regroupant les choix "très utile" et "utile" on obtient un pourcentage de 64.5% de notre échantillon qui considèrent un cours de linguistique comparée comme "utile" contre 29.1% qui le considèrent comme "peu utile". A cela il faut ajouter 6.4%, "pas de réponse".

I - La communication dans une langue seconde et ses problèmes:

46.1%	(65)	très utile
42.6%	(60)	utile
7 %	(10)	peu utile
4.5%	(6)	p-s de réponse

La majorité des sujets sont en faveur d'un tel cours avec des proprotions presque équivalentes de "très utile" et "utile". Au total 88.7% sont positifs contre 7% qui voient ce cours comme "peu utile". A cela, s'ajoute 4.3%, "pas de réponse".

J - Développement d'activités pédagogiques pour l'enseignement, en faisant usage d'une langue seconde:

55.3%	(78)	très utile
35.4%	(50)	utile
3.6%	(5)	peu utile
5.7%	(8)	pas de réponse

On remarque ici un fort pourcentage de sujet qui estiment un tel cours comme "très utile" (55.3%). A ce groupe s'ajoute 35.4% qui estiment ce cours comme "utile". C'est donc dire que 90.7% des sujets de notre échantillon voient la nécessité d'un tel cours dans la formation des futurs enseignants. Seulement 3.6% de notre échantillon ne voient que "peu d'utilité" pour un cours de ce genre. S'ajoute à cela 5.7% de "pas de réponse".

K - Utilisation des moyens audio-visuels comme aide dans les programmes bilingues:

44.7%	(63)	très utile
47.5%	(67)	utile
4.2%	(6)	peu utile
3.6%	(5)	pas de réponse

Ici aussi, la majorité des sujets croient "utile" un cours de ce genre. 92.2% avec presque autant de "très utile" que de "utile" forment ce groupe. Un faible pourcentage de 4.2% estime un tel cours "peu utile". A cela s'ajoute 3.6% de "pas de réponse".

L - Créativité:

56 %	(79)	très utile
34 %	(48)	utile
3.6%	(5)	peu utile
6.4%	(9)	pas de réponse

Ce cours susciterait l'intérêt de plusieurs. Un pourcentage de 56% des sujets de notre échantillon voient une "très grande utilité" pour une formation dans ce domaine. A cela s'ajoute 34% des sujets qui y voient "une certaine utilité" alors que seulement 3.6% n'y voient que "peu d'utilité". On compte également 6.4% de "pas de réponse".

M - Recherches et résultats (information):

21.3%	(30)	très utile
61.7%	(87)	utile
9.2%	(13)	peu utile
7.8%	(11)	pas de réponse

Cet aspect ne semble pas susciter un très grand intérêt de la part des sujets. Seulement 21.3% considèrent un cours de ce genre comme "très utile". Par contre 61.7% considèrent que ce cours serait "utile". A cela s'ajoute 9.2%, qui considèrent un tel cours "peu utile" et 7.8% de "pas de réponse".

D'autres suggestions sont présentées en annexe dans la section "Commentaires supplémentaires".

CHAPITRE V

SOMMAIRE, RECOMMENDATIONS ET RECHERCHES ULTERIEURES

SOMMAIRE

Conscient du besoin toujours grandissant d'enseignants pour les programmes bilingues en Alberta, l'expérimentateur a voulu examiner la situation dans laquelle sont plongés les enseignants des programmes bilingues du point de vue des exigences et réalités de cette éducation. Pour ce faire nous avons obtenu notre information auprès des enseignants eux-mêmes. Nous avons obtenu et présenté les réactions de 66.5% de notre échantillon soit 56.3% du n total des enseignants de l'Alberta.

Plusieurs chercheurs et autorités compétentes ont établi que l'apprentissage d'une langue seconde en bas âge et en contexte bilingue est souhaitable pour un jeune enfant. De nombreuses recherches ont couvert différents aspects directement reliés à l'éducation bilingue: situation socio-économique, difficultés d'apprentissage, résultats obtenus et leur conséquences, effets...[1] mais jusqu'à maintenant bien peu a été dit sur les enseignants eux-mêmes. C'est pourtant un des facteurs le plus important. Il semble que dans des provinces comme l'Alberta, on tienne compte du fait qu'un bon éducateur (enseignant) qui parle les deux langues concernées soit automatiquement compétent pour la tâche. Mail il y a plus que cela dans le contexte de l'enseignement bilingue. Il y a tout un

1. Canadian Parents for French a publié en mai 1979 une bibliographie d'articles et de livres sur le bilinguisme en éducation. On y trouve 279 articles et 68 livres se rapportant directement à la situation canadienne.



contexte, une philosophie, des problèmes etc... qui sont de différente nature. Quand on enseigne à un enfant une deuxième langue ou que l'on essaie de l'aider à conserver sa langue maternelle, il faut lui donner la meilleure chance de succès possible, lui faire profiter de toute notre formation. On commence donc à voir en différents endroits à travers le Canada, une demande pour une formation plus spécifique, une formation qui spécialiserait les éducateurs interessés au contexte de l'enseignement bilingue.

> "The bilingual teacher should have qualifications beyond the average middle class teacher" (Ulibarri, 1969, p. 44)

C'est pourquoi nous avons tenté d'identifier les besoins de ces enseignants au moyen d'un questionnaire, auquel, les enseignants eux-mêmes ont répondu.

Puisqu'il ne semble pas exister de questionnaire de ce genre à ce temps-ci, relatif à notre recherche, nous avons obtenu la collaboration de plusieurs personnes compétentes pour la rédaction du questionnaire. Une fois le questionnaire terminé, nous avons contacté chaque surintendant des commissions scolaires où des programmes de français "langue d'enseignement" étaient offerts. Après avoir obtenu la permission des différentes commissions scolaires et les noms des enseignants concernés, nous avons envoyés à chacun d'eux un questionnaire, une lettre explicative, de même qu'une enveloppe-retour pré-adressée et pré-afranchie.

Cette étude avait donc pour but d'étudier la situation des enseignants bilingues relativement à la formation qu'ils ont reçue pour l'accomplissement de leur tâche et d'identifier des points faibles et points forts de cette formation tout en apportant des suggestions pour essayer de combler les lacunes existantes. Espérant sensibiliser les autorités concernées par la formation des enseignants, l'expérimentateur

souligne des possibilités de changements ou plutôt des modifications et ceci dans le but de pourvoir aux besoins autant qualitatifs que quantitatifs de la demande d'enseignants pour les programmes de la province.

Pendant l'année 1978-1979 il y avait 249 enseignants impliqués dans les programmes bilingues de différents types. Tous ont été invités à participer mais à cause de certains facteurs, quelques questionnaires ont dû être rejetés pour finalement obtenir une participation de 66.5%

Sous le terme, programme bilingue, nous avons englobé les différents programmes en Alberta où l'on offre un certain pourcentage du curriculum enseigné en français. Différentes formules sont utilisées mais la plus fréquente s'adresse en majorité aux anglophones dans un contexte d'immersion partielle.

On remarque aussi que la majorité des enseignants sont des gradués universitaires et qu'un peu plus de la moitié ont fait leur programme de formation entièrement en Alberta tandis que, un peu moins de la moitié ont fait une partie, ou tout leur programme, en dehors de l'Alberta. Il n'y y qu'une faible proportion des sujets qui ont reçu leur formation entièrement en français. La majorité ont fait leur programme de formatic en français et en anglais. A cela s'ajoute un petit groupe qui ont reçu leur formation entièrement en anglais. Toutefois, une forte majorité considèrent le français comme leur langue maternelle et l'on remarque qu'à ce stade-ci, la grande majorité des enseignants sont d'origine canadienne-française (quelques-uns sont d'origine européenne et les autres sont canadiens-anglais) et que dans un peu plus de la moitié des cas, ils sont d'origine albertaine.

Les opinions sont partagées quant à l'évaluation des programmes de formation, en terme de préparation adéquate pour les milieux où l'on

offre l'éducation bilingue. Toutefois, nous avons obtenu plus de gens insatisfaits que de gens satisfaits. Malgré cette dissension, les enseignants sont presque unanimes à dire que l'enseignement dans les milieux bilingues nécessite pour l'enseignant une formation spéciale. Les enseignants démontrent qu'ils attachent beaucoup d'importance à l'information relative à la psychologie et philosophie de l'éducation bilingue de même qu'au processus et difficultés d'apprentissage d'une langue seconde. Ils aimeraient, pour la plupart, avoir plus de possibilités offertes pour se documenter et se recycler.

Notre recherche démontre aussi que les principales sources de renseignements sont les ateliers-discussions et les lectures personnelles.

Nous remarquons aussi dans notre étude que les enseignants attachent une très grande importance aux visites dans le milieu autant pour les futurs-enseignants que pour des collègues-enseignants. Plus de la moitié de ces enseignants se disent prêt à collaborer en tant que professeur-coopérant et un bon nombre des autres sont indécis surtout à cause de leur inexpérience.

Un des problèmes les plus courants touche le matériel: matériel ne répondant pas aux besoins pertinents de la situation et, manque de matériel soit à cause du coût trop élevé, soit à cause de la difficulté pour trouver les sources disponibles ou pour les deux raisons. Le manque de directives et de formation concernant les méthodes et techniques de même que les classes mixtes ou trop nombreuses sont parmi les plus importants problèmes auxquels l'enseignant doit faire face. Les entrées tardives dans les programmes, les locaux inadéquats sont autant de facteurs qui rendent la tâche de l'enseignant bilingue plus exigeante.

Il y a aussi tout le phénomène de l'environnement social. Le cli-

mat de l'école présente parfois une pression constante. Il arrive que le personnel (administration ou collègues-enseignants) uniligue anglophone ne supporte pas les programmes bilingues ou encore que les parents trop exigeants ou non-supporteurs rendent la tâche encore plus difficile. Nous avons essayé d'observer une situation pratique et d'apporter des suggestions pour faciliter la tâche de l'enseignant dans la pratique de son enseignement.

RECOMMENDATIONS

La dernière section consistait en une évaluation de l'utilité qu'auraient certains cours dans les programmes de formation des futurs enseignants se destinant à l'éducation bilingue. Cet aspect est présenté à la partie suivante.

Puisqu'un bon nombre d'enseignants ne sont pas satisfaits de la formation qu'ils ont reçue et que presque tous s'accordent à dire qu'une formation spéciale est nécessaire pour l'enseignant qui se destine à l'éducation bilingue, il semble nécessaire d'apporter quelques modifications aux programmes de formation déjà existants. Dans la dernière section du questionnaire, les enseignants ont eu à se prononcer sur l'utilité de certaines suggestions de cours. Plusieurs des items suggérés ne constituent pas un cours complet mais pourrait être intégrés à l'intérieur du contenu d'un cours plus vaste. Toutes les suggestions ont été jugées utiles ou très utiles. On pourrait regrouper les items comme suit:

Psychologie du bilinguisme-

- principe et théorie applicable à l'école élémentaire
- les parents (attentes et participation)

- attitudes et responsabilités de l'enseignement

L'apprentissage d'une langue seconde-

- processus
- difficultés
- technique
- la communication dans une langue seconde

Langue française-

- grammaire
- vocabulaire de l'enseignement
- linguistique comparée (français-anglais)
- culture intégrée au programme

Méthodologie-

- développement d'activités pédagogiques pour l'usage d'une langue seconde
- utilisation des moyens audio-visuels comme aides pour l'enseiment d'une langue seconde (expérimentation)
- développement de la créativité (prendre conscience de ses propres ressources)

Stages-

- visites prolongées et fréquentes dans le milieu
- plus grande implication des stagiaires (rôle d'un assistant plutôt qu'observateur)

Ces dernières recommendations rendraient justice aux futurs-enseignants mais ne répondraient pas nécessairement aux besoins des enseignants déjà dans le milieu à moins qu'ils aient la possibilité de se recycler par de brèves sessions. On pourrait offrir aux professeurs intéressés des choix de mini-sessions portant sur les mêmes thèses mais présentés en différents temps. Cela leur permettrait de compléter leur formation et de combler quelques lacunes en répondant à de nombreuses questions.

Par la même occasion cela maintiendrait la motivation et susciterait un plus grand intérêt dans l'accomplissement de la tâche quotidienne.

On trouvera dans le rapport "A Proposal in Teacher Education for Faculté Saint-Jean" un nombre impressionnant de recommendations. Il s'agit d'un renouveau dans l'organisation du système actuel autant administratif que pédagogique. Les résultats de notre présente recherche, loin de contredire ceux de la dernière mentionnée, pourraient se compléter pour l'élaboration des recommendations 7 et 23:

> 7. That the basic core program of professional studies include the following courses:
>
>   (a) five courses in curriculum and instruction;
>   (b) two courses in educational psychology - one in the psychology of learning and the other in development psychology; and
>   (c) one foundations course with concepts drawn from both educational administration and sociology. (Byrne, 1980, p. 121)
>
> 23. That Faculté Saint-Jean should in its long-range plans develop Graduate Diploma programs for teachers of immersion and bilingual classrooms. (Byrne, 1980, p. 128)

La Faculté Saint-Jean de même que la Faculté d'Education de l'Université de l'Alberta ont déjà entrepris des démarches dans ce sens en offrant de nouveaux cours portant sur certains aspects de l'enseignement bilingue.

RECHERCHES ULTERIEURES

Il serait intéressant de répéter cette étude pour comparer la cohérence des résultats d'une année à l'autre et ainsi en faire une étude longitudinale.

On pourrait aussi mener une recherche identique à celle-ci dans les différentes provinces pour en ressortir une analyse de comparaisons à l'échelle nationale. On pourrait même aller plus loin et établir des

points de comparaison avec les enseignants des programmes existants dans d'autres pays d'Amérique du Nord ou même de d'autres continents.

Comme notre recherche est plutôt expérimentale, on a besoin de toutes sortes d'autres recherches touchant au même sujet afin de pouvoir mieux expliquer et mieux interpréter ces résultats. Par exemple, une étude plus détaillée sur l'origine des enseignants et leur influence sur les élèves au niveau culturel, une étude démographique reliant les facteurs "assimilation" et "origine linguistique", une étude sur la motivation de l'enseignant vs appréciation des étudiants, une étude des facteurs influençant l'esprit de groupe (d'appartenance) dans les différents milieux et même différentes écoles sont tous des sujets d'études complémentaires dans l'évaluation des programmes bilingues. Les recherches sociolinguistiques manquent pour pouvoir mieux comprendre certaines données obtenues.

Il serait également très utile d'examiner les composantes des programmes de formation pour enseignants bilingues déjà existants aux Etats-Unis et ailleurs pour voir où nous en sommes au Canada dans la progression de nos programmes. Une dernière recommendation pour une future recherche serait de faire une étude portant sur les raisons des départs des enseignants bilingues i.e. pourquoi quittent-ils les programmes bilingues?

BIBLIOGRAPHIE

LIVRES

Alexander, David et Alphonso Nava. The How, What, Where, When, and Why of Bilingual Education: A Concise and Objective Guide for School District Planning. San Francisco, California: R & E Research Association, 1977.

Andersson, Theodore. The Teaching of Foreign Languages in the Elementary School. Boston, Massachusetts: D.C. Heath and Company, 1953.

_______ et Mildred Boyer. Bilingual Schooling in the United States. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory, 1970.

Bain, Bruce C. "Bilingualism and Cognition: Towards a General Theory," dans Stephen Carey, éd. Bilingualism, Biculturalism and Education. Edmonton, Alberta: University of Alberta, 1974, 119-28.

Bartley, Diana E. Soviet Approaches to Education. Philadelphia, Pennsylvania: Center for Curriculum Development, 1971.

Belyayev, B.V. The Psychology of Teaching Foreign Language. New York, Ney York: Pergamon Press, 1963.

Brophy, J.E. et John L. Good. Teacher-Student Relationship: Causes and Consequences. New York, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.

Byrne, T.C., E.A. Holdaway, D.A. MacKay, R.G. McIntosh, E. Miklos, M.T. Nixon et E.W. Ratsoy. A Proposal in Teacher Education for Faculté St-Jean. Edmonton, Alberta: University of Alberta, 1980.

Carey, Stephen T., éd. Bilingualism, Biculturalism and Education. Proceedings of the Conference at Collège Universitaire St-Jean. Edmonton, Alberta: University of Alberta, 1974.

Carroll, John B. "Recherches sur les aspects psychologiques et pédagogiques de l'enseignement des langues aux jeunes enfants," dans H.H. Stern, ed. L'Enseignement des langues et l'écolier. (version française de Languages and the Young School Child.) London: Oxford, 1969, 64-75.

Cohen, Andrew D. A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1975.

Cummins, James, et Metro Gulutsan. "Some Effects of Bilingualism on Cognitive Functions," dans Stephen Carey, éd. Bilingualism, Biculturalism and Education. Edmonton, Alberta: University of Alberta, 1974, 129-36.

D'Oyley, Vincent éd. The Impact of Multi-Ethnicity on Canadian Education. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1977.

Edwards, H.P. Evaluation of Second Language Programs. Toronto: Ministry of Education, 1976.

Finocchiaro, Mary. Teaching Children Foreign Languages. New York, New York: McGraw-Hill, 1964.

________ et Michael Bonomo. The Foreign Language Learner: A Guide for Teachers. New York, New York: Regents, 1973.

Fishman, Joshua A. Bilingual Education, An International Sociological Perspective. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1976.

Gagné, Robert M. The Conditions of Learning. New York, New York: Holt Rinehart and Winston, 1965.

Gaarder, Bruce A. Bilingual Schooling and the Survival of Spanish in the United States. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1977.

Garcia, Ricardo. Learning in Two Languages. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1976.

Gardner, R. et W.E. Lambert. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1972.

Garfinkel, Alan et Stanley Hamilton éd. Designs for Foreign Language Teacher Education. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1976.

Good, T., B. Biddle et J. Brophy. Teachers Make A Difference. New York, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1975.

Johnson, Charles, Joseph Flores, Frea Ellesin et Miguel Riestra. The Development and Evaluation of Methods and Materials to Facilitate Foreign Language Instruction in Elementary Schools. Foreign Language Instruction Project, Illinois: University of Illinois, 1963.

Lambert, W.E. Psychological Studies of Interdependencies of the bilingual's two languages, dans Purvell J. éd. Substance and Structure of Language. Los Angeles: University of California Press, 1969, 99-126.

________ et G.R. Tucker. Bilingual Education of Children: The St-Lambert Experiment. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1972.

Lugton, Robert. Preparing ESL Teachers, A Projection for the 70's. A series in Applied Linguistics, Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1969.

McInnis, C.E. et E.E. Donoghue. Research and Evaluation of Second Language Programs. Ontario: Ministry of Education, 1976.

Oller, John W. Jr. Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1973.

Lamoureux, P. "Bilingual Schooling, the Alberta Experience" dans S. Carey, Bilingualism, Biculturalism and Education. Edmonton, Alberta: University of Alberta, 1974, 179-86.

Mackey, William Francis. Language Teaching Analysis. London: Longmans, 1965.

Miles V. Lintz. What Classroom Teachers Should Know About Bilingual Education. New Mexico: University of New Mexico, 1969.

Mlacak, Beth et Elaine Isabelle, éd. So You Want Your Child to Learn French! A handbook for parents. Canadian Parents for French, Ottawa, Ontario: Mutual Press, 1979.

Pialorsi, Frank, éd. Teaching the Bilingual. Tucson, Arizona: The University of Arizona Press, 1974.

Politzer, R.L. et L. Weiss. The Successful Foreign Language Teacher. Philadelphia, Pennsylvania: The Center for Curriculum Development, 1969.

Rebuffo, Jacques J. et M.F. Buteau. "La Formation des Professeurs de Langue Seconde devant les Besoins Langagiers des Canadiens" dans D.A. MacIver, éd. Teacher Education in Canada, CSSE Yearbook, 1978.

Reid, Glenna E.M., éd. What's What for Children Learning French. Citizen's Committee on Children. Ottawa, Canada: Mutual Press, 1972.

Rivers, Wilga M. Teaching Foreign Languages Skills. Chicago, Illinois: University of Chicago, 1968.

Savignon, Sandra J. Communicative Competence. An Experiment in Foreign Language Teaching. Philadelphia, Pennsylvania: The Center for Curriculum Development, 1972.

Silla, Ousmane. Ecole Bilingue ou Unilingue pour les Franco-Albertains. Tome I et Tome II. Premier rapport descriptif. Edmonton, Alberta: Collège Universitaire Saint-Jean de l'Université de l'Alberta, 1974.

Spolsky, B. et R. Cooper, éd. Frontiers of Bilingual Education. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1977.

Stanislawczyk, I.E. et S. Yovener. Creativity in the Language Classroom. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1969.

Stern, H.H. Foreign Languages in Primary Education. The Teaching of Foreign or Second Languages to Younger Children. London: Oxford University Press, 1967.

Stern, H.H. Bilingual Education Project. Toronto, Ontario: Modern Language Center, 1970.

_______. Perspectives on Second Language Teaching. Toronto, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education, 1970.

_______. Report on Bilingual Education. Toronto, Ontario: Modern Language Center, 1973.

_______. French Programs: Some Major Issues. Toronto, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education, 1976.

_______, M. Swain, L.D. McLean et R.J. Friedman. Three Approaches to Teaching French. Toronto, Ontario: Ministry of Education, 1976.

Streiff, Paul R. Development of Guidelines for Conducting Research in Bilingual Education. New York, New York: Arna Press, 1978.

Swain, Merrill, éd. Bilingual Schooling. Some Experiences in Canada and the United States. Toronto, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education, 1972.

Troike, Rudolph C. et Nancy Modiano, éd. Proceedings of the First Inter-American Conference on Bilingual Education. Virginia, U.S.A.: Center for Applied Linguistics, 1975.

Turner, Paul R., éd. Bilingualism in the Southwest. Tucson, Arizona, 1973.

Ulibarri, Horacio. Interpretive Studies on Bilingual Education. Washington, D.C: Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Bureau of Research, 1969.

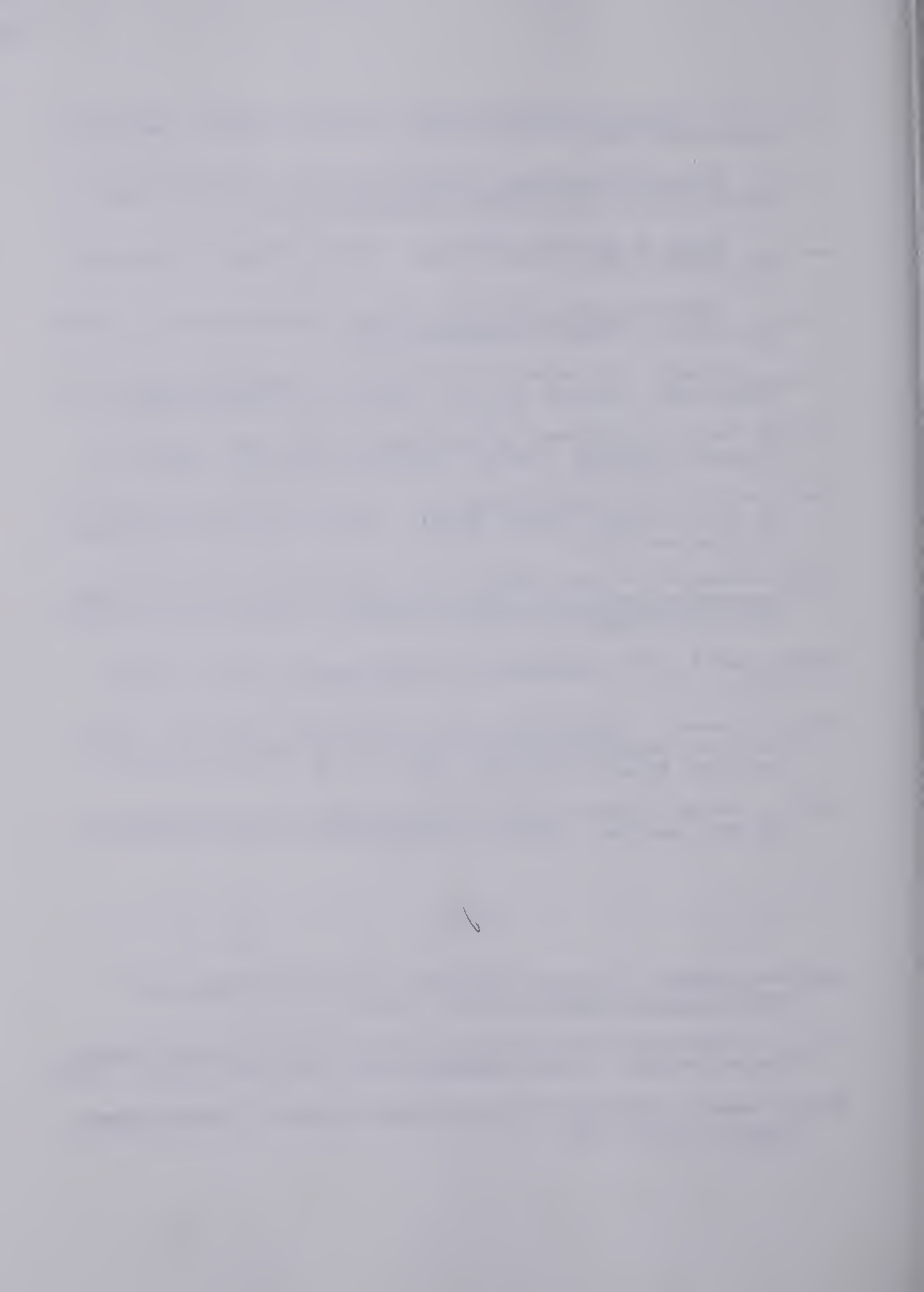
Vera, P. John et Vivian H. Horner. Early Childhood Bilingual Education. New York, New York: Materials Centre, 1971.

REVUES

Andersson, Theodore. "Bilingual Education: The American Experience." Modern Language Journal 55 (1971): 427-40.

_______. "What Lessons Does Bilingual Education Hold for Foreign Language Teacher Trainees." Modern Language Journal LXI:5 (avril 1971): 159-60.

Bailey, Leona G. "Observing Foreign Language Teaching." Foreign Language Annals 10 (176): 641.



Banathy, Bela H. "The Design of Foreign Language Teacher Training." Foreign Language Annals 52 (1968): 490-500.

Barik, H.C. et M. Swain. "English-French bilingual education in the early grades: The Elgin Study through grade four." Modern Language Journal 60 (1976): 3-17.

_______, M. Swain et Ed. A. Nwanunoki. "English-French Bilingual Education: The Elgin Study through grade 5." Revue Canadienne des Langues Modernes 33:4 (mai 1977): 459.

Bosquet, Maryse et Ronald Mackey. "An Experimental Paradigm for the Continuing Professional Development of Second Language Teacher." Revue Canadienne des Langues Modernes 35:3 (mars 1979): 454-67.

Brooks, Nelson. "The Ideal Preparation of Foreign Language Teachers." Revue Canadienne des Langues Modernes 50:2 (fév. 1966): 71-78.

Bruck, M. et M. Swain. "Research Conference on Immersion Education for the Majority Child: Introduction." Revue Canadienne des Langues Modernes 32:5 (mai 1976): 490-93.

Carroll, J.G. "What does the Pennsylvania Foreign Language Project Tell Us?" Foreign Language Annals 3 (1970): 214-35.

Cummins, James. "Alberta Promotes Minority Language." The Linguistic Reporter 20:2 (nov. 1977).

_______. "Educational Implications of Mother Tongue Maintenance in Minority - Language Groups." Revue Canadienne des Langues Modernes 34:3 (fév. 1978): 395-417.

_______. "The Cognitive Development of Children in Immersion Program." Revue Canadienne des Langues Modernes 35:5 (mai 1978): 856-83.

_______. "Research Findings from French Immersion Programs Across Canada." A Parents Guide. Ontario Institute for Studies in Education.

Donoghue, E., Y. Beneteau et C.E. McInnis. "Experimental French Programs in the Carleton Roman Catholic Separate School Board." Revue Canadienne des Langues Modernes 31:3 (janv. 1975): 246-50.

Dormer, Ellis. "Opinions des Instituteurs sur leur formation pédagogique." Orbit 16:41 (fév. 1973): 12-13.

Edwards, H. "Comments of Guest Analysis." Revue Canadienne des Langues Modernes 33:2 (nov. 1976): 150.

Freeman, S.A. "What Constitutes a Well Trained Language Teacher?" Modern Language Journal 25 (1941): 293-305.

Gabriel, H.L. Jacobs. "An American Foreign Language Immersion Program: How To." Foreign Language Annals II:4 (sept. 1978): 405-13.

Game, A., H. Edwards et F. Smyth. "Second Language Programs in the Ottawa Roman Catholic School Board." Revue Canadienne des Langues Modernes 31:3 (janv. 1975): 252-56.

Genesee, F. "The Role of Intelligence in Second Language Learning." Language Learning 26:2 (1976): 267-280.

Halpern, G., D.M. Kirby, R. Tourigny, A. Obadia et S. Stanutz. "The French Project." Revue Canadienne des Langues Modernes 31:3 (janv. 1975): 242-46.

Hammerley, H. "Recent Methods and Trends in Second Language Teaching." Modern Language Journal 55 (1971): 499-505.

Hildebrand, John F.T. "French Immersion Program in Fredericton." Revue Canadienne des Langues Modernes 31:2 (nov 1974): 18.

Jensen, J.V. "Effects of Childhood Bilingualism." Elementary English 39 (1962): 360.

Jones, James. "Second Language Instruction: A Decade of Change." Alberta Teacher Association Magazine (mai 1979): 40-1.

Lalonde, Roger. "Panel of School Board Officials and Coordinators of Second Language." Revue Canadienne des Langues Modernes 33:2 (nov. 1976): 273-76.

Lambert, W. et R. Tucker. "The Benefits of Bilingualism." Psychology Today (sept. 1973): 89-94.

Lambert, W. "A Canadian Experiment in the Development of Bilingual Competence." Revue Canadienne des Langues Modernes 31:2 (nov. 1974): 108-16.

Lange, Dale L. "Foreign Language Teacher Education." Foreign Language Annals 6:2 (déc. 1972): 247.

Lewald, Ernest, H. "Theory and Practice in Culture Teaching on the Second Year Level in French and Spanish." Foreign Language Annals 7:6 (déc. 1974): 660-68.

Loew, Helene, Z. "Working Together: Guidance Counselors and Foreign Language Teachers." Foreign Language Annals II:4 (sept. 1978): 367-74.

Lysons, Heather. "Bilingualism in Canadian Education: Issues on Research." The Journal of Educational Thought 11:3 (1977): 286-88.

Mackey, W.F. "Typology of Bilingual Education." Foreign Language Annals 3:4 (mai 1970): 596-608.

Marichal, Roger. "Quelques implications de la mise en oeuvre d'un programme de langue seconde." Revue Canadienne des Langues Modernes 31:2 (nov. 1974): 130-41.

McInnis, E.C. "Three Studies of Experimental French Programs." Revue Canadienne des Langues Modernes 33:2 (nov 1976): 151-56.

Moskowitz, G. "The Effects of Training Foreign Language Teachers in Interaction Analysis." Foreign Language Annals 1:3 (mars 1968): 218-35.

_______. "The Classroom Interaction of Outstanding Foreign Language Teachers." Foreign Language Annals 9 (1976): 135-57.

Paquette, F.A. "Guidelines for Teacher Education Programs in Modern Languages - An Exposition." Modern Language Journal 50 (1966): 323-425.

Politzer, R.L. "Toward a Practice Centered Program for the Training and Evaluation of Foreign Language Teachers." Modern Language Journal 50 (1966): 251-55.

Rivers, Wilga. "Comments of Guest Analysis." Revue Canadienne des Langues Modernes 33:2 (1976): 149.

Rivers, Edwards. "General Discussion, Answers to Questions About the Teachers." Revue Canadienne des Langues Modernes 33:2 (nov. 1976): 254-55.

Roeming, Robert F. "French Language Education Still Searching for the National Interest." Modern Language Journal 55 (1971): 73-81.

Sarkar, Eileen. "French Language Education Still Searching for the Main Highway." Alberta Teachers Association Magazine (mai 1976): 12-13.

Savignon, Sandra J. "On the Other Side of the Desk: A Look at Teacher Attitudes and Motivation in Second Language Learning." Revue Canadienne des Langues Modernes 32:3 (fév. 1976): 295-302.

Seelye, H.N. "Performance Objectives for Teaching Cultural Concepts." Foreign Language Annals 3 (1970): 566-78.

Spicer, Keith. "Discours prononcé au cours du diner offert à l'issue du premier congrès de l'A.C.P.I." Revue Canadienne des Langues Modernes 34:5 (mai 1978): 832-34.

Stanley, Malcolm H. "French Immersion Programs: The Experience of the Protestant School Board of Greater Montreal." Revue Canadienne des Langues Modernes 31:2 (nov. 1974): 152-60.

Stanutz, Spencer. "The Teaching of French as a Second Language in Ottawa." Revue Canadienne des Langues Modernes 31:2 (nov. 1974): 142-51.

Stern, H.H. "Optimal Age: Myth or Reality." Revue Canadienne des Langues Modernes 32:3 (fév. 1976): 283-94.

_______. "The Ottawa - Carleton French Project Issues, Conslusions and Policy Implications." Revue Canadienne des Langues Modernes 33:2 (nov. 1976): 216-32.

_______. "French Immersion in Canada: Achievements and Directions." Revue Canadienne des Langues Modernes 35:5 (mai 1978): 836-55.

Strevens, Peter. "From the Classroom to the World: From Student to Citizen, From Teacher to Educator." Foreign Language Annals 1:11:4 (1978): 349-56.

Swain, Merrill. "French Immersion Programs Across Canada: Research Findings." Revue Canadienne des Langues Modernes 31:2 (nov. 1974): 117-26.

_______. "English-Speaking Child and Early French Instruction = Bilingual Child?" Revue Canadienne des Langues Modernes 33:2 (nov. 1974): 180-87.

Sweet, Robert J. "The Pilot Immersion Program at Allenby Public School, Toronto." Revue Canadienne des Langues Modernes 31:2 (nov. 1974): 161-68.

Tucker, R. "Methods of Second Language Teaching." Revue Canadienne des Langues Modernes 31:2 (nov. 1974): 102-08.

_______. "Summary Research Conference on Immersion Education for the Minority Child." Revue Canadienne des Langues Modernes 32:5 (mai 1976): 585-92.

Trites, R.L. "Children with Learning Difficulties in Primary French Immersion." Revue Canadienne des Langues Modernes 33:2 (nov. 1976): 193-207.

Veldman, O.J. et J.E. Brophy. "Measuring Teacher Effects on Pupil Achievement." Journal of Educational Psychology 66 (1974): 319-21.

Wilton, Florence. "Implications of a Second Language Program: The Coquitlam Experience." Revue Canadienne des Langues Modernes 31:2 (nov. 1974): 169-80.

Yalden, Janice. "Information Resources in Second-Language Teaching and Learning: A Guide for Teachers, Researchers and Educators." Revue Canadienne des Langues Modernes 32:3 (fév. 1976): 316-45.

Yalden, Maxwell. "Linguistic Reform and the Language Teacher: A Canadian Perspective." Revue Canadienne des Langues Modernes 35:2 (janv. 1979): 165-74.

ERIC (Microfiches)

EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER

ED 126 045 Bélanger, Maurice. Innovation in In-Service Education and Training of Teachers. Canada, 1976.

ED 150 837 Carrasquillo, Angela L. Competencies for Teaching Reading and Language Arts in Spanish. 1977.

ED 139 173 Carrasquillo, Angela L. New Directions for Special Education Through a Bilingual Cultural Approach. April, 1977.

ED 016 434 Chester, Christian (ed). Research and Teaching Annual Conference of the Southwest Council of Foreign Language Teachers. November, 1967.

ED 144 373 Golub, Lester S. A computer Assisted Bilingual/Bicultural Teacher Education Program. January, 1976.

ED 146 144 Marsh, David. Innovative Teacher Training for Multi-Culture Education: Final Report of the Cycle X Teacher Corps Projet. October, 1977.

ED 150 841 Petherbridge, D.L. The Language Teacher as Representative of the Culture. May 1977.

ED 143 230 Romero, Christian. E.P.D.A. Institute for Bilingual Teachers. 1976.

ED 157 877 Trentham, Landa et Robert Mayfield. Auburn's Continuous Professional Development Program. 1976.

ED 142 049 Waggomer, Dorothy. States Certification Requirements for Teachers for Bilingual Education Program. June 1976. Washington, D.C.

MATERIEL NON-PUBLIE

Billy, Lise. Analyse au niveau de la compréhension et de l'expression de réponses données oralement par un groupe d'enfants d'une classe d'immersion et d'une classe d'accueil. Thèse de Maîtrise en Education. Université McGill, Montréal, août, 1976.

Bussière, Adrien. Performance Linguistique et Interférence. Thèse de Maîtrise en Education, Université de l'Alberta, Edmonton, 1974.

Crevier, Diane. L'Enseignement de la Communication orale en français langue seconde au 2e cycle de l'élémentaire. Thèse de Maîtrise, Université McGill, août, 1976.

Edmonton Public School Board. Evaluation of the Bilingual (English-French) Program, Third year. 1977-1978.

Genesee, F. Bilingual Education: Social Psychological Consequences. Thèse de Doctorat, Département de Psychologie, Université McGill, 1974.

________, Hamayan, E. Variation individuelle dans l'apprentissage d'une langue seconde au niveau primaire. Instructional Service Department, Public School Board of Greater Montreal, janvier 1978.

Nogue, Alain. Parent Expectations with Respect with Bilingual Schools. Thèse de Maîtrise, Université de l'Alberta, 1973.

BIBLIOGRAPHIES

Andersson, Theodore. Resource Guide to Bilingual Education. Educational Bibliographies Series: 3, National Educational Laboratory Publishers Inc., Texas, 1978.

Birkmaier, Emma Marie et Dale L. Lange. A Selective Bibliography on the Teaching of Foreign Language.1920-1966, New York, American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Canadian Parents for French, A Bibliography of Articles and Books on Bilingualism in Education. 1979 (mai),

Swain, M. (ed). Le Bilinguisme dans l'Education Canadienne: La Recherche et les Problèmes, Yearbook. 3:1976.

________. Research on Immersion Education for the Majority Child dans Revue Canadienne des Langues Modernes. 32:5:1976 (mai):592-596.

Spolsky B. et R. Cooper (ed). Frontiers of Bilingual Education. Newbury House, Rowley, Massachusetts, 1977.

Ulibarri, Horacio. Interpretive Studies on Bilingual Education. U.S. Department of Health, Education and Welfare, Bureau of Research, Washington, 1969 (mars): 117-141.

ANNEXES

ANNEXE 1

COMMENTAIRES SUPPLEMENTAIRES

Question 15

4 Discussion - avec collègues
- avec amis-professeurs
- avec chercheurs

7 Expérience - dans le milieu scolaire
- dans ma classe
- de la vie
- milieu francophone

1 Lecture personnelle

Question 25

- pas assez de temps pour les recherches concernant le matériel;

- l'important c'est l'apprentissage, pas le "jouet" audio-visuel;

- de nos jours, l'enfant passe une bonne partie de ses temps libres à regarder la télévision, à écouter la radio etc... que l'école doit axer un peu plus son rôle vers l'originalité afin d'exiter l'esprit créatif de l'enfant;

- seulement les disques sont utilisés car nous avons très peu de cassettes, films ou films fixes à notre disposition.

Question 27

2 - Centre de documentation pédagogique (Faculté St-Jean)

2 - guide pédagogique du français

1 - Ministère de l'éducation

1 - Rencontre avec professeur dans le même pétrin

1 - traduction ou reproduction de matériel anglais

1 - rapport de l'A.C.F.A.

1 - recherches personnelles

1 - mon imagination

*Ces commentaires sont tirés tel quel de la section du questionnaire "commentaires - suggestions" à laquelle certains enseignants ont répondus.

Question 29

- This is the most useful source I know of for obtaining good practical ideas for use in the class.

- c'est révélateur, on ne sait pas son français

- il est absolument nécessaire de savoir dans quoi l'on s'embarque.

Question 31

- This is where I learned all I know.

Question 32

- C'est très important pour les enseignants déjà établis aussi de revenir sur ses positions

Question 33

- Je désire avoir des stagiaires mais je serais très exigeante pour leur niveau (qualité de français)

Question 34

Atmosphère anti-française:

- peu de sympathie des gens qui ne sont pas dans le programme

- les Anglophones qui font partie de mon programme parlent rarement le français

- surtout

- le problème très frustrant est celui des Francophones (une attitude très apathique). Ils ne sont pas très intéressés à apprendre leur langue maternelle.

Relation avec personnel administratif:

- manque de contact entre l'enseignement et la bureaucratie du Conseil scolaire

- administration centre-ville (Calgary Public)

Manque de matériel:

- surtout les livres de lectures

Matériel inadéquat:

- le plus important problème
- parfois le matériel dans les écoles?
- programme (méthode dynamique) ne répond pas aux besoins
- il serait très avantageux d'avoir un programme - une série de lecture semblable à Ginn où d'autres sujets s'intègrent si bien avec la lecture. Les idées nous seraient très utiles surtout pour un enseignant qui débute sa carrière.
- texte trop difficile pour les Anglophones
- aimerais plus de textes et vocabulaire approprié pour l'Ouest canadien
- il faut passer tellement de temps à créer son matériel didactique

Local inadéquat:

- pas de fenêtre
- aire-ouverte
- aire-ouverte n'est pas adéquat pour le développement du language oral (théatre, chant, mimes)

Classe mixte:

- ce serait un gros problème

Autres:

- Interférence:
  - télévision anglaise en dehors de la classe
  - ambiance anglaise dans le chez-nous
  - milieu anglais, pas de renforcement en dehors
- Manque de temps:
  - pour préparer, trouver, acheter les matériaux
  - visualiser les films
  - faire des contacts
  - surcharge d'activités hors-classe

- perte de temps en ateliers organisés par le système au lieu d'un temps spécifique prêté au professeur pour un besoin particulier qu'il ressent dans son programme, i.e. une demie-journée ou une pleine journée pour se familiariser seul avec le programme qu'il a à enseigner.

- Professeurs:
  - aimerais quelques jours d'ateliers chaque année pour se recycler, puiser de nouvelles idées.
  - manque de souplesse pédagogique du professeur
  - attente très exigeante des enseignants dans ce programme
  - plus d'occasion d'observer le fonctionnement d'une classe d'un programme bilingue
  - les stages des futurs enseignants devraient être plus longs
  - manque d'enseignants (empêchant plusieurs de commencer en français)
  - besoin d'une aide-professeur bilingue
  - préparation inadéquate des élèves dans les classe précédentes
  - immersion totale: élèves francophones et anglophones dans la même classe
  - enfants de 5 ans qui n'ont pas la maturité requise pour la 1ere année
  - j'aimerais y voir un programme spécifique en language oral afin de nous aider à developper chez l'enfant un vocabulaire adéquat et des structures de phrases adéquates qui lui permettront de s'exprimer en français avec assez de facilité.

- Parents:
  - indifférent
  - mal informés, inquiets pour ce qui est de la lecture anglaise, pas au courant de l'existence du programme
  - parents anglophones (minorités) qui ne supportent pas les classes française (majorités)

Question 35

- stages (visites dans le milieu): très utile observation de la situation réelle

- Il est très important que les stagiaires visitent plusieurs classes pendant leur formation.

- apprentissage de l'autre langue

- linguistique française: structure, savoir bien parler est nécessaire

- organisation d'un horaire de classe pour un programme bilingue

- psychologie, philosophie et diplomatie avec le personnel anglophone et l'administration

- développement d'activités au niveau de la société pour promouvoir le bilinguisme

- cours plus spécifiques sur l'enseignement en français de différents rents sujets: maths
  science
  études sociales
  musique
  hygiène et éducation physique
  méthodologie à tous les niveaux

COMMENTAIRES/SUGGESTIONS

- Nous manquons de personnel et personnes ressources compétentes dans le domaine, mais peut-on blâmer cela sur le fait de "l'innovation"!!

- Les conseillers pédagogiques doivent donner de l'aide et le support morale à la place des évaluations.

- Une des plus grandes lacunes dans le programme bilingue jusqu'à maintenant est le manque de professeurs suffisamment sensibiliser aux problèmes et aux possibilités d'un tel programme.

- Le problème du manque d'enseignants pour le programme d'immersion va devenir aigu à moins que les universités y voient très tôt. Ici à ... nous avons besoin d'un nouveau professeur par année et bientôt ce sera

deux maintenant que le système publique débute avec son programme. En peu de temps il y aura nécessité d'avoir des professeurs de science et de mathématiques. Les aurons-nous?

- C'est alors que l'on est en plein dans le milieu que l'on peut réaliser ce qui nous manque autant au point de vue accessoires que connaissances et techniques. Aussi il arrive que l'on doivent travailler avec des confrères (soeurs) qui ne sont pas compétents dans la maîtrise de la langue parlée ou écrite. Je crois qu'il est temps que les universités offrent un programme plus adéquat qui prépareraient mieux les enseignants qui s'orientent vers cette éducation.

- Il faut avoir un don spécial pour enseigner une langue dans notre système actuel.

ANNEXE 2

La Formation des Professeurs pour les
Programmes bilingues, à l'élémentaire,
en Alberta

QUESTIONNAIRE POUR LES PROFESSEURS, MAI 1979

Ne pas écrire dans cet espace

1D ______ 1-3

Carte ____4

.: Dans ce questionnaire, l'expression "programme bilingue" inclut tout programme où l'on utilise le français comme langue d'enseignement que ce soit partiellement ou totalement. Ce questionnaire s'adresse à tous les professeurs de l'Alberta impliqués dans les différents programmes bilingues (Anglais-Français).

1 Conseil scolaire: Conseil Scolaire des Ecoles Séparées de Calgary ______ 5,6

2 Dans quel type de programme bilingue enseignez-vous présentement?
* Il est entendu que l'anglais est enseigné dans tous les programmes selon la loi 150.(1).A et les "French Language Regulations" de l'Alberta.

[3] a) Immersion totale: le français est la langue d'instruction utilisée pour l'enseignement de tous les sujets et s'adresse en majorité à une clientèle anglophone.

[7] b) Immersion partielle ou Bilingue: le français est enseigné comme sujet et utilisé comme langue d'instruction pour au moins une autre discipline (l'anglais est utilisé pour les autres). Les proportions varient d'un conseil scolaire à l'autre.

[ ] c) Français langue première: le français est la langue d'instruction utilisée pour l'enseignement de tous les sujets et s'adresse en majorité à une clientèle francophone. ______ 7

3 Niveau auquel vous enseignez présentement: (Si vous enseignez plus d'un niveau, cochez autant de cases que nécessaire)

☐ Maternelle
1☐ 1ère année
1☐ 2ième année
2☐ 3ième année
1 M-1
2☐ 4ième année
1☐ 5ième année
2☐ 6ième année

______ 8,9

D-4 Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement (incluant l'année 1978-79): *Le nombre représente les sujets qui ont de l'expérience dans les différents types de programmes.

[3] Immersion totale (ref. question ID-2) ______10,11

[9] Immersion partielle ou Bilingue (ref. question ID-2) ______12,13

[1] Français langue première (ref. question ID-2) ______14,15

[2] Français langue seconde (enseignement du français comme sujet) niveau élémentaire ______16,17

[1] Français langue seconde (enseignement du français comme sujet) niveau secondaire ______18,19

[1] Autre (spécifiez) L2 pour adultes ______20,21

1. J'ai fait mon programme de formation d'enseignant:

1 ☐ à l'école normale

☐ à l'université et/ou collèges affiliés

2 ☐ à l'école normale et à l'université

☐ autre (spécifiez) ______ ______22

2. J'ai fait mon programme en Alberta:

1 ☐ entièrement

2 ☐ partiellement

7 ☐ aucunement ______23

- Si vous avez fait votre programme entièrement ou partiellement en Alberta, nommez l'institution(s) et le temps passé à cette institution:

U. de C. (4 ans) U. de A. (3 ans)

U. de A. (4 ans) ______24

- Si vous avez fait votre programme entièrement ou partiellement en dehors de l'Alberta, nommer la province ou le pays et le temps passé à cet endroit:

Québec - Nouveau-Brunswick - U. of Sask. (5 ans)

Sask. (1 an) - U.S.A. (20 ans) Univ. Ottawa } Ontario
[Ontario (4 ans)-France (1 an)] Univ. Carlton } ______25,26

3. J'ai reçu ma formation d'enseignant:

1 ☐ en français

2 ☐ en anglais

7 ☐ en français et en anglais

☐ autre (spécifiez) ______ ______27,28

Après l'obtention de mon diplôme d'enseignant, j'ai suivi des cours universitaires sur l'enseignement du français comme langue seconde à l'élémentaire.

5☐ OUI 5☐ NON ______29

- Si vous avez répondu "NON" à la question 4, passez à la question 6.

J'ai suivi ce(s) cours:

2☐ a) par intérêt personnel

2☐ b) parce qu'il(s) était(ent) exigé(s) par le conseil scolaire

☐ c) pour les raisons données en a) et b)

1☐ d) parce qu'il(s) était(ent) inclus dans mon programme universitaire (spécialisation) ______30

5 Pas de réponse

Spécifiez le genre de cours de même que l'iustitution où vous avez suivi ce(s) cours:

______31

	NOM et/ou GENRE du(des) cours	INSTITUTIONS ville, province ou pays	
1	Méthodologie	Alberta	______32,33
	Audio-visuel	Alberta	______34,35
3	Méthode Dynamique	Collège St-Jean, Edmonton	
1 {	Phonétique-Structures-Littératures	Laval, Québec	______36,37
	Grammaire-Littérature-Philosophie	Paris, France	______38,39
	Grammaire-Phonétique-Littérature	Tours, France	______40,41
			______42,43

Je considère le français comme:

5☐ ma langue maternelle

5☐ ma seconde langue

☐ ma troisième langue ______44

Si vous considérez le français comme votre langue maternelle, passez à la question 8.

. J'ai vécu dans un contexte canadien-français pour une période totale de:

1 ☐ 3 à 8 semaines
☐ 2 à 6 mois
☐ 6 à 12 mois
5 ☐ un an et plus
4 pas de réponse ______45

. J'ai passé la majeure partie de ma vie (en) (à) (au):
(province canadienne / pays)
Alberta - Québec (2) - Nouveau-Brunswick - Saskatchewan - Etats-Unis ______46,47
Ontario - province canadienne - (Sask. Alta - Europe) PDR

. Je suis résident(e) de l'Alberta depuis l'âge de:

1 ☐ 0 à 5 ans
☐ 5 à 10 ans
☐ 10 à 15 ans
☐ 15 à 20 ans
7 ☐ 20 à 30 ans
2 ☐ plus de 30 ans ______48

. Ma formation universitaire m'a préparé(e) pour l'enseignement dans les milieux bilingues de façon:

3 ☐ très adéquate
3 ☐ adéquate
1 ☐ passable
2 ☐ pauvre ______49
1 N/A

. Je crois que l'enseignement dans les milieux bilingues nécessite, pour l'enseignant, une formation spéciale.

10 ☐ OUI ☐ NON ______50

. J'ai déjà suivi des cours sur la psychologie du bilinguisme.

2 ☐ OUI 8 ☐ NON ______51

3. Avoir une connaissance de la psychologie du bilinguisme me semble, comme enseignant d'un programme bilingue:

4 ☐ très important

6 ☐ important

☐ peu important ______52

4. J'ai reçu une certaine information au sujet de la philosophie de l'éducation bilingue et de ses buts.

4 ☐ oui, de façon suffisante

4 ☐ oui, mais de façon insuffisante

1 ☐ non ______53

1 pas de réponse

5. J'ai reçu cette information par:

2 ☐ un ou des cours universitaires ______54

4 ☐ des lectures personnelles ______55

5 ☐ des ateliers-discussions ______56

4 ☐ des conférences ou conventions auxquelles j'ai assitées ______57

2 ☐ de la documentation distribuée par le conseil scolaire ______58

1 ☐ autre (spécifiez) pour l'année vécue ______59

3 pas de réponse

6. Les enseignants des programmes bilingues, concernant la philosophie de l'éducation bilingue, sont:

1 ☐ très renseignés

4 ☐ renseignés

3 ☐ peu renseignés ______60

2 pas de réponse

7. Etre bien renseigné sur la philosophie de l'éducation bilingue est, pour les enseignants des programmes bilingues:

5 ☐ très important

5 ☐ important

☐ peu important ______61

8. J'ai suivi des cours traitant de l'apprentissage d'une langue seconde au niveau élémentaire.

7 ☐ OUI 3 ☐ NON ______62

63

9. Je m'interroge sur les difficultés d'apprentissage dues à la langue d'enseignement, auxquelles les élèves de ma classe font face:

1 ☐ très souvent

5 ☐ souvent

3 ☐ rarement ______64

1 pas de réponse

0. Avoir une connaissance des processus d'apprentissage d'une langue seconde est pour les enseignants des programmes bilingues:

4 ☐ très important

5 ☐ important

☐ peu important ______65

1 pas de réponse

1. Je connais le projet St-Lambert et ses résultats (mené par les Docteurs Wallace Lambert et Richard Tucker).

☐ OUI 7 ☐ NON ______66

1 plus ou moins

1 pas de réponse

2. Je lis les résultats de recherches menées au sujet de l'enseignement bilingue:

1 ☐ très souvent

4 ☐ souvent

4 ☐ rarement ______67

1 pas de réponse

Mes sources de renseignements sont: ______________________ ______68,69

____

3. Numérotez les trois catégories suivantes de matériaux, en ordre d'importance de 1 à 3 selon l'utilisation que vous en faites dans votre classe:

1. le plus important, 2. important, 3. le moins important

A ☐ matériel de fabrication commerciale pouvant être utilisé tel quel (jeu, imagier sans mot, déjà traduit...) ______70

B ☐ matériel de fabrication commerciale qui doit être adapté pour l'usage du français ______71

C ☐ matériel de fabrication locale, non commerciale et celui fait par le professeur ou les aides au programme ______72

	le plus important	important	le moins important	pas de réponse
A	-	5	4	1
B	3	3	3	1
C	6	1	2	1

ID 1-3

Carte 4

4. Avoir une formation particulière (cours, ateliers...), pour devenir créatif(ve) quant à l'utilisation et à la fabrication du matériel pédagogique, dans un programme bilingue est:

6 ☐ très important

3 ☐ important

☐ peu important

1 pas de réponse

5

5. J'utilise les appareils audio-visuels:

2 ☐ très souvent

7 ☐ assez souvent

☐ rarement

☐ jamais

1 pas de réponse

6

Si vous avez répondu "rarement" ou "jamais", dites pourquoi.

Les matériaux audio-visuels sont assez rares en français.

7,8

6. Je trouve les sources de renseignements pour obtenir le matériel pédagogique disponible:

1 ☐ très souvent

6 ☐ souvent

2 ☐ peu souvent

1 pas de réponse

9

7. Mes sources de renseignements sont:

	très souvent	assez souvent	rarement	jamais	pas de réponse	
Conseiller pédagogique		1	5	3	1	10
Conférences/Conventions		6	2	1	1	11
Ateliers-discussions		7	2		1	12
Cours		6	2	1	1	13
Revues et catalogues	1	5	2	1	1	14
Autres (spécifiez) Expériences	1					15
autres professeurs	1					16

28. Depuis que je suis dans le programme, j'ai eu l'occasion d'observer d'autres enseignants impliqués dans un programme bilingue.

3 ☐ OUI 6 ☐ NON

1 pas de réponse ____ 17

29. Cela m'a été (ou m'aurait été):

4 ☐ très utile aurait été très utile

5 ☐ utile

☐ peu utile

1 pas de réponse ____ 18

30. Avant d'être dans ce programme, j'ai eu l'occasion d'observer le fonctionnement d'une classe d'un programme bilingue.

1 ☐ OUI 8 ☐ NON

1 pas de réponse ____ 19

31. Cela m'a été (ou m'aurait été):

4 ☐ très valable

4 ☐ valable

☐ peu valable

2 pas de réponse ____ 20

32. Ces "mises en situation" ou "visites dans le milieu", pour la formation d'un futur enseignant, sont:

6 ☐ très importantes

3 ☐ importantes

☐ peu importantes

1 pas de réponse ____ 21

33. Je serais prêt(e), en tant que professeur-coopérant, (i.e. professeur responsable d'un stagiaire) à collaborer à la préparation des futurs enseignants.

7 ☐ OUI

☐ NON

2 ☐ INDECIS ____ 22

1 pas de réponse

4. Les problèmes que j'ai rencontrés dans le programme bilingue sont reliés à:

1 ☐ atmosphère anti-française (voisinage - quartier) ______ 23

4 ☐ relation avec le personnel administratif ______ 24

1 ☐ relation avec le personnel enseignant anglophone ______ 25

☐ relation avec les parents ______ 26

9 ☐ manque de matériel ______ 27

9 ☐ matériel inadéquat ______ 28

1 ☐ manque de renseignements sur les techniques d'enseignement ______ 29

1 ☐ manque de renseignements sur les difficultés d'apprentissage ______ 30

7 ☐ classe trop nombreuse ______ 31

1 ☐ local inadéquat ______ 32

4 ☐ classe mixte (i.e. plus d'un niveau dans la même classe) ______ 33

4 ☐ entrée tardive dans le programme d'une partie de la classe ______ 34

1 ☐ autres (spécifiez) Textes trop difficiles pour les étudiants anglophones. ______ 35

Atmosphère anti-française au bureau de l'administration du conseil scolaire. ______ 36

L'administration du conseil scolaire. ______ 37

1 aucune réponse

______ 38

39,40

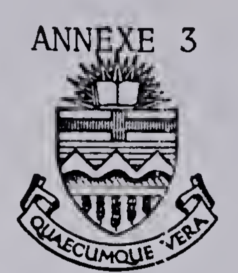
. Pour évaluer l'utilité de certains cours en rapport avec la formation des professeurs pour les milieux bilingues, cochez les cases appropriées selon votre choix (très utile, utile, peu utile) pour chacun des cours suggérés:

	très utile	utile	peu utile		
Psychologie du bilinguisme (principe et théorie applicable à l'école élémentaire)	2	7			41
Psychologie du parent face au programme bilingue (attentes et participation)	2	7			42
L'enseignement de la culture intégrée au programme	5	4			43
L'acquisition d'une langue seconde	6	3			44
Linguistique française	4	4		1 pas de réponse	45
Grammaire française	7	2			46
Cours de langue: vocabulaire de l'enseignement	6	3			47
Linguistique comparée (français-anglais)	1	4	4		48
La communication dans une langue seconde et ses problèmes	2	6	1		49
Développement d'activités pédagogiques pour l'enseignement en faisant usage d'une langue seconde	4	5			50
Utilisation des moyens audio-visuels comme aide dans les programmes bilingues	8	1			51
Créativité	9				52
Recherches et résultats (information)	3	5	1		53
Suggestions: ________					54
________					55
________					56
________					57

1 aucune réponse pour aucune des suggestions

ANNEXE 3

DEPARTMENT OF ELEMENTARY EDUCATION
FACULTY OF EDUCATION
PHONE (403) 432-4273



THE UNIVERSITY OF ALBERTA
EDMONTON, ALBERTA, CANADA
T6G 2G5

Dear

Mademoiselle Jocelyne Beaulieu who is studying in our Department for the M.Ed. degree is planning to do her thesis in the field of teacher education programs for service in Bilingual Schools. She is herself a teacher in such a program.

As you are aware, the field has developed very rapidly and now seems to require a somewhat different approach to teacher education than may have been the case in the past. The people who are in the best position to provide feedback as to the adequacy or inadequacy of their previous preparation for this type of work as well as their own perceptions of changes which should be made in the programs for preparing teachers in this area are, of course, those who are actually involved in such teaching. As a result, I should be most appreciative if you would consent to assist Mlle Beaulieu in carrying out this study, since I am sure that your own school system will benefit in the long run through improved teacher education programs.

Should you be willing to assist us, we'd be grateful if you would send to Mlle Beaulieu at the above address a list of the teachers who are involved in Bilingual or Immersion-type programs in your school system together with their school addresses and telephone numbers at which they may be reached. Mlle Beaulieu will then contact them directly. Should they in turn be willing to participate, they will be sent a questionnaire and a covering letter.

We appreciate that this is a busy time for you and regret making this additional demand on your time.

In anticipation of your assistance in this study, I should like to express my own personal thanks.

Yours sincerely,

Douglas V. Parker

Douglas V. Parker, Ph.D.
Professor

ANNEXE 4

Edmonton, mai 1979

Chers collègues enseignants,

Je réalise que ce temps-ci de l'année s'avère un peu mal choisi pour vous demander de répondre à un questionnaire. Toutefois, c'est probablement le meilleur temps compte tenu du fait qu'en ce moment les frustrations sont récentes et les commentaires nombreux. Je serai donc brève à vous expliquer le pourquoi de cette enquête.

Je suis à terminer une maîtrise en éducation à l'élémentaire, plus précisément sur l'enseignement des langues secondes, et le sujet de ma dissertation porte sur la formation des professeurs pour les milieux "bilingue" et "immersion". Moi-même professeur dans un programme d'immersion, j'ai pu constater des lacunes et entendre des critiques. C'est donc dire qu'il y a place pour une amélioration.

Alors que bien des gens se sont intéressés à étudier les raisons, les bienfaits, les motivations, les attitudes, les conséquences... de l'éducation bilingue, on a délaissé le plus important medium de cette éducation: l'enseignant. A-t-il reçu la formation adéquate?

Je crois qu'il est temps d'observer la situation de près. Non pas d'un oeil critique car je crie "chapeau" à tous les pionniers et pionnières de cette nouvelle éducation en Alberta. Mon but est plutôt de fournir aux institutions qui ont la responsabilité de préparer les futurs enseignants, des suggestions qui pourraient mener à l'amélioration des programmes, i.e. des programmes de formation qui répondraient plus adéquatement aux besoins de la situation. Et ce, par le biais de l'expérience de ceux qui sont déjà dans le bain, les enseignants eux-mêmes. Je crois que nous partageons tous des frustrations un peu similaires et que nous avons des vues bien précises de ce que devrait être la formation d'un enseignant pour les milieux "bilinque" et "immersion". Le défi serait sûrement plus facile à surmonter si on était équippé des outils nécessaires.

Vous avez là une occasion de faire connaître vos idées sur le sujet. Vos critiques, commentaires et suggestions seront grandement appréciés et très utiles pour l'objectif en jeu. Une telle approche me semble nécessaire pour assurer à cette nouvelle éducation bilingue une meilleure chance de survie. Par ailleurs, ces résultats seront transmis à votre commission scolaire qui à son tour pourra en analyser les résultats et essayer de répondre plus adéquatement à vos demandes et besoins.

.../

Gardez toujours à l'idée en répondant au questionnaire qu'il s'agit de la formation des enseignants pour les programmes "bilingue" et "immersion".

Tous commentaires ou suggestions peuvent être ajoutés à la page sous-titrée Commentaires/Suggestions qui se trouve à la fin du questionnaire. Si vous manquez d'espace, n'hésitez pas à ajouter une feuille supplémentaire. N'hésitez pas à entrer en contact avec moi pour information supplémentaire.

Sincère merci.

Amicalement vôtre,

Jocelyne Beaulieu

Jocelyne Beaulieu
10631 - 83 Street
Edmonton, Alberta T6A 3P6

Téléphone: 465-1309 (maison)
466-2292 (école)

ANNEXE 5

Edmonton, le 20 juin 1979

Chers Collègues enseignants

La présente est pour vous remercier d'avoir bien voulu prendre le temps de répondre au questionnaire que je vous ai fait parvenir récemment re: la formation des professeurs pour les programmes bilingues, à l'élémentaire, en Alberta. Je tiens à vous souligner que votre participation témoigne d'un besoin et est un signe très encourageant d'une amélioration possible.

Tous les professeurs qui participent à un programme où l'on fait usage du français comme langue d'instruction à l'élémentaire en Alberta, ont reçu un questionnaire. Un bon nombre des commissions scolaires impliquées ont déjà manifesté un intérêt et un appui favorable pour une adaptation adéquate de la formation pédagogique des futurs enseignants de l'éducation bilingue.

Il vous sera possible d'obtenir l'analyse des résultats de cette enquête auprès de votre commission scolaire en septembre.

Sincèrement Vôtre,

Amicalement, Jocelyne Beaulieu

Jocelyne Beaulieu

N.B. Si par mégarde vous aviez oublié de poster votre questionnaire, il n'est pas trop tard. Merci encore, c'est très apprécié!

ANNEXE 6

THE SCHOOL ACT

SECTION 150. (I) A BOARD MAY AUTHORIZE

(A) THAT FRENCH BE USED AS A LANGUAGE OF INSTRUCTION, OR

(B) THAT ANY OTHER LANGUAGE BE USED AS A LANGUAGE OF INSTRUCTION

IN ADDITION TO THE ENGLISH LANGUAGE, IN ALL OR ANY OF ITS SCHOOLS.

(2) A BOARD AUTHORIZING FRENCH OR ANY OTHER LANGUAGE AS A LANGUAGE OF INSTRUCTION SHALL COMPLY WITH THE REGULATIONS OF THE MINISTER.

(3) NOTWITHSTANDING SECTION 73, A BOARD, SUBJECT TO THE REGULATIONS OF THE MINISTER, MAY EMPLOY ONE OR MORE COMPETENT PERSONS TO GIVE INSTRUCTION IN FRENCH OR ANY OTHER LANGUAGE TO ALL PUPILS WHOSE PARENTS HAVE SIGNIFIED A WILLINGNESS THAT THEY SHOULD RECEIVE IT.

(4) THE COURSE OF INSTRUCTION SHALL NOT SUPERSEDE OR IN ANY WAY INTERFERE WITH THE INSTRUCTION REQUIRED BY THE REGULATIONS OF THE MINISTER AND BY THIS ACT.

(R.S.A. 1970, c. 329, s. 150; 1971, c. 100, s. 18)

ANNEXE 7

FRENCH LANGUAGE REGULATIONS

1. (1) A board shall not commence a program that offers French as the language of instruction in a school unless it

   (a) passes and delivers to the Minister a resolution authorizing the use of French as the language of instruction, and

   (b) makes provision satisfactory to the Minister for the use of English as the language of instruction for all pupils who would normally attend the school and whose parents desire such instruction.

(2) The courses of study and instructional materials for the program shall be those prescribed or approved by the Minister pursuant to section 12, subsection (2) of the School Act.

2. (1) A board shall ensure that English is used as the language of instruction for not less than one hour per day for each pupil in grades 1 and 2.

(2) A board shall ensure that instruction is given in English Language Arts for not less than

   (a) 190 hours per grade for each pupil in grades 3 to 6 inclusive.

   (b) 150 hours per grade for each pupil in grades 7 to 9 inclusive, and

   (c) 125 hours per grade or 5 credits per grade for each pupil in grades 10 to 12 inclusive.

3. Alberta Regulation 287/70 is repealed.